

К. Н. Бараковских

**ГЕТЕРОГЕННЫЕ ГРУППЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**



**Екатеринбург
РГПУ
2021**

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

К. Н. Бараковских

**ГЕТЕРОГЕННЫЕ ГРУППЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Монография

Под научной редакцией Н. В. Третьяковой, В. А. Федорова

Екатеринбург
РГППУ
2021

УДК 376
ББК Ч45
Б24

Бараковских, Ксения Николаевна.

Б24 Гетерогенные группы обучающихся в инклюзивном образовательном процессе / К. Н. Бараковских; под науч. ред. Н. В. Третьяковой, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2021. 111 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0720-1

Показаны результаты исследования состава и образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп в области инклюзивного образования. Дан исторический анализ развития данного направления в образовании, его нормативно-правовой аспект. Представлены современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании. Показаны возможности образовательных организаций в удовлетворении образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп.

Предназначена преподавателям, студентам и научным работникам системы профессионально-педагогического образования.

УДК 376
ББК Ч45

Рецензенты: д-р пед. наук, доц. Е. А. Югова (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); канд. пед. наук, доц. Е. В. Кетриш (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0720-1

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2021

Введение

Сегодня образовательное сообщество осознает необходимость и перспективность включения в образовательную среду обучающихся гетерогенных групп, имеющих различные особенности. Гетерогенность ученических коллективов характеризуется этническим и конфессиональным разнообразием субъектов, наличием обучающихся с разными уровнями интеллектуального потенциала, творческих способностей, возможностей здоровья и др. Процесс включения обучающихся данных групп в систему массового образования получил название инклюзии. Это многогранная задача, которая вмещает в себя как психолого-педагогические аспекты, так и социальные. Значимость социального направления инклюзивного образования представляется важным элементом самой идеи, результатом которой является активная всесторонне развитая личность человека. Социальный смысл инклюзии востребован и профессиональным образованием, где идея социализации человека с особыми образовательными потребностями приобретает конкретное значение.

В монографии представлены результаты исследования состава и образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп среднего профессионального и высшего образования в области инклюзии. Показан исторический аспект данного направления в образовании, его нормативно-правовой статус. Представлены современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании. Показаны возможности образовательных организаций в удовлетворении образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп.

Настоящее издание адресовано научным работникам в области общей и профессиональной педагогики, преподавателям и студентам системы профессионально-педагогического образования.

Глава 1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Инклюзивное образование: глубинный аспект

Традиция инклюзии имеет глубокие корни в истории педагогики и начинается едва ли не с античного периода. Вот уже несколько веков педагоги указывают на возможность обучения людей, имеющих отклонения в развитии. Вместе с тем даже в XXI в. реализация инклюзии еще недостаточно глубоко осмыслена в рамках современного образования: имеющиеся научные исследования носят фрагментарный характер и охватывают в основном только частные аспекты данного вопроса. Научный диалог о возможностях и особенностях реализации инклюзивного образования ведется до настоящего момента [149].

В современном мире происходит модернизация всех сфер жизни, в том числе сферы образования. Происходит и изменение отношения к людям, имеющим отклонения в развитии: общество признает их право на уникальность и уважение. Наиболее ярко подобная ситуация заявляет о себе в идеологии инклюзии, учитывающей природные задатки, интересы и способности данной категории общества.

Основным направлением реформы системы специального образования в современных развитых и многих развивающихся странах мира является инклюзивное образование, выступающее в качестве единственного международно признанного инструмента реализации права каждого человека на образование (в том числе, права на образование человека с инвалидностью). Инклюзивный подход в образовании предполагает понимание различных образовательных потребностей обучающихся и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями, а также привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании [90].

Ключевым термином в определении инклюзивного образования является «инклюзия». С латинского языка данный термин – *include* – переводится как «закрываю, включаю» [28]. Соответственно, терминологически инклюзивное образование – «это форма обучения, при которой все дети», имеющие отклонения в развитии и, исходя из этого,

особые образовательные потребности, «включаются» в работу массовой образовательной организации.

Термин «*inclusion*», означающий обстоятельство активного участия каждого учащегося в совместном обучении, вводится в 1980-е гг. в США. Он получает довольно быстрое распространение в мире благодаря разработке международных документов, ставших руководством к действию для многих развитых держав и регламентирующих данный процесс. Важно отметить, что в 1994 г. в Испании, в г. Саламанка, проводилась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая ввела термин «инклюзия» в международный обиход и провозгласила основные принципы инклюзивного обучения [152].

В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивное образование трактуется как равное предоставление возможности всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, возраст, религию, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, потребность в специальном образовании и т. п. [60].

Инклюзивное образование каждому обучающемуся, несмотря на имеющиеся у него физиологические, умственные, социальные, экспансивные, языковые или другие особенности, дает возможность развития и социализации через вовлечение в совместный процесс обучения и воспитания, позволяет ребенку стать равноправным членом общества, снижая риски его изоляции и сегрегации. Взрослея вместе, дети с особыми образовательными потребностями учатся принимать собственные особенности и учитывать индивидуальность других.

В современный период инклюзия внедряется в образовательные системы большинства стран мира. В России данный вид обучения ставит перед образовательной системой большой ряд сложных вопросов и задач. В отличие от зарубежной системы образования, в которой инклюзивная практика имеет богатый опыт и законодательное закрепление, наша отечественная инклюзия только начинает складываться и развиваться [179]. А. С. Пугачев в своих исследованиях главной проблемой современной инклюзивной педагогики в России считает недостаточную разработку теоретической и методологической базы интегрированного и инклюзивного образования [148]. Тем не менее нормативно-правовые основы развития данного вида образования заложены.

В 2012 г. Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», приняв на себя обязанность реализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями на всех уровнях образования [60]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил принцип доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями: инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей [102]. В ст. 2 настоящего Закона раскрывается значение понятия «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [102].

Становясь реальностью российской образовательной системы, инклюзивное образование привлекает к себе взгляды специалистов различных научных направлений, поскольку выходит за рамки только образовательного процесса. К решению вопросов, связанных с его организацией и реализацией в отечественных образовательных организациях, должны привлекаться не только представители сферы образования, но и общество в целом, поскольку это существенная социальная проблема государства [16].

Согласно существующей мировой практике (Т. Бут, П. Миттлер, и др.) [17, 198] инклюзия пришла на смену интеграции (от англ. *integration* – объединение) [91].

В работе Н. М. Назаровой это понятие определяется следующим образом: «Интеграция в общество человека с особыми образовательными потребностями ... означает процесс и результат предоставления ему прав и реальных возможностей участвовать во всех видах и формах социальной жизни (включая и образование) наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отклонения в развитии и ограничения возможностей. В системе образования интеграция означает минимально ограничивающую альтернативу (т. е. выбор) для лиц с особыми образовательными потребностями в получении образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего назначения (дошкольное образова-

тельное учреждение, школа и пр.)». «Интеграция основывается на “концепции нормализации”, в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут» [158, с. 352]. Исследователь с позиции специальной педагогики дает разъяснение к пониманию особых образовательных потребностей, утверждая, что, «как и все остальные люди, человек с ограниченными возможностями в своем развитии направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. При этом путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого в педагогике: физические и психические недостатки меняют, отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека» [158, с. 122]. Важнейшей задачей в этой связи остается предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, коррекция и компенсация средствами образования. Это означает максимально полное удовлетворение возникших в связи с нарушением и, следовательно, с ограничением специфических образовательных потребностей [158].

Н. М. Назарова утверждает, что ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т. е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать, и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования) [158].

Выделяют общие для разных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья особые образовательные нужды [125]:

- совпадение начала целенаправленного обучения с моментом определения нарушения в развитии ребенка (время начала специального образования);

- введение специальных разделов обучения, не присутствующих в содержании образования нормально развивающегося ребенка (содержание образования);
- использование специализированных средств обучения, которые не применяются у нормально развивающегося ребенка (методы и средства обучения);
- индивидуализацию обучения, особую пространственную и временную организацию образовательной среды (организацию обучения);
- расширение образовательного пространства за пределы учебного заведения (границы образовательного пространства);
- пролонгированность процесса обучения (продолжительность образования);
- согласованное участие квалифицированных специалистов разных профилей;
- включение родителей проблемного ребенка в процесс его реабилитации средствами образования, созданными специалистами (определение круга лиц, участвующих в образовании, и их взаимодействие).

Несмотря на провозглашение необходимости выявления особых образовательных потребностей у детей с ограниченными возможностями здоровья и обеспечения их удовлетворения, интеграционное образование предусматривает прежде всего адаптацию ребенка к требованиям системы. В этом аспекте инклюзивное образование заключается в адаптации образовательного процесса к потребностям ребенка. Это более широкий процесс, чем интеграция. Он подразумевает обеспечение доступности образования для всех обучающихся и развитие массового образования в плане приспособления к различным потребностям основных его субъектов – обучающихся [179].

Сегодня в данном направлении отечественная педагогика предпринимает шаги, направленные на существенные изменения в образовании, связанные с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные организации различного уровня образования (Л. И. Аксенова, И. М. Бгажнокова, Н. С. Грозная, Л. Н. Давыдова, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.) [1, 9, 26, 27, 63, 71, 92].

Прежде всего, исследуется сущность отечественного инклюзивного образования. Так, Г. Ф. Мухамадиярова в понимании инклюзии выделяет два ее аспекта [89]. С одной стороны, инклюзия рассматривается как некая практика включения человека в культуру и социум (включение человека в его соотнесенности с референтной группой), которая способствует культурному обогащению как самого человека, так и всей культуры данного социума (это видение предложено социальной философией и опирается на понятие включающего общества). С другой стороны, инклюзия как включение ребенка с особыми образовательными потребностями в учебный коллектив обычных сверстников в соответствии с его правом на образование. Действительно, сегодня инклюзивный подход в образовании предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и, в соответствии с этим, предоставление услуг через привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании, а также обеспечение их более полного участия в образовательном процессе.

Идеология инклюзивного образования в понимании Н. А. Буравлевой, Н. К. Грицкевич и Н. В. Игловской заключается в исключении любой дискриминации детей, обеспечивающей равное отношение ко всем людям, но создающей особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [16]. Исследователи показывают, что инклюзивное образование – это не только очередная образовательная реформа, но и новая модель российского образования, основанная на философии социальной справедливости, которая утверждает, что все люди, включая людей с инвалидностью, имеют в полной мере право участвовать во всех сферах жизни общества.

Более широко рассматривает инклюзивное образование Л. А. Байкова, а именно, как процесс включения всех детей с особыми образовательными потребностями в социокультурное и образовательное пространство социума с целью их социально-психологической адаптации, самореализации и саморазвития [6]. Инклюзивное образование, по мнению исследователя, становится основой для развития инклюзивного общества, соответственно, должно рассматриваться как долгосрочная стратегия, предполагающая системный подход в развитии современного образования [6].

Исследователь З. Г. Нигматов заявляет, что инклюзивное образование – это такая практика организации образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и прочих особенностей, являются включенными в систему образования и проходят обучение по месту жительства вместе со сверстниками, у которых отсутствует инвалидность, в одних общеобразовательных школах, в подобных школах общего типа, учитывающих их особые образовательные потребности и оказывающих ученикам требуемую специальную поддержку [95].

Большое внимание в современной науке уделено описанию положительного опыта, выявлению проблем и перспектив совместного пребывания детей дошкольного и школьного возраста с разными уровнями психофизического развития и здоровья. Этой обширной теме посвящены труды Н. А. Голикова, Н. Н. Малофеева, Н. Н. Малярчук, Т. А. Соловьевой и других исследователей, в том числе, в области дефектологии [23, 71, 73, 156].

В целом за последнее десятилетие в отечественной литературе накопилось значительное количество публикаций по проблеме социальной образовательной инклюзии, что свидетельствует о высоком интересе ученых и практиков к данной инновации [68]. При этом следует обратить внимание, что акценты делаются преимущественно на инклюзивное образование лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, и детей-инвалидов, что представляется нам недостаточным, принимая во внимание обширный диапазон предмета нашего исследования. Соответственно, ведущие научный поиск в области инклюзивного образования и рассматривающие отдельные конкретные категории лиц с особыми образовательными потребностями исследователи могут стать первооткрывателями во многих областях инклюзивного образовательного пространства.

Резюмируя, следует констатировать, что в целом инклюзивное образование нужно рассматривать как включение лиц с особыми образовательными потребностями (независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и прочих особенностей) в традиционную систему образования.

1.2. Исторические вехи становления системы российского инклюзивного образования

В развитии системы российского инклюзивного образования следует выделить ряд этапов, раскрывающих его становление на основе трансформации интегративного образования.

I этап – идейный. Характеризуется зарождением идеи интегрированного обучения в условиях отсутствия соответствующей нормативной базы (1900–1970 гг.).

Данный этап хорошо характеризуется высказываниями Л. С. Выготского, который в 1929 г. говорил о том, что задачами воспитания ребенка с нарушениями развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсаций недостатков путем активизации деятельности его сохранных анализаторов [22]. Представляется, что впоследствии именно данная идея Л. С. Выготского была реализована в школах Европы и США. В России же в послевоенные годы стала мощно формироваться образовательная система для детей с различными отклонениями, построенная по принципу дифференциации. Результатом стала развитая система специальных учреждений. Постулаты психолога с мировым именем остаются без внимания.

С 1950-х гг. и на протяжении ряда десятилетий учеными разрабатываются социальные и психолого-педагогические условия образования детей-инвалидов без ориентации на интегрированное обучение. В этот период времени в СССР уже накоплен колоссальный опыт работы специальных учреждений. Однако ряд важных положений теории компенсации психических функций на основе деятельности Л. С. Выготского был упущен из виду. Советское государство обеспечивало детям с ограниченными возможностями здоровья необходимые условия лишь для того, чтобы они, усвоив комплекс знаний, умений и навыков, могли приобрести профессию (востребованную или нет) и работать по ней. О формировании каких-либо жизненно важных компетенций и развитии индивидуальных способностей речь не велась.

Ретроспективный анализ подходов к организации образовательного процесса в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья демонстрирует, что на протяжении XX в. в России для них складывалась и развивалась дифференцированная сеть учреждений разной ведомственной принадлежности. Направление в них осуществ-

влялось и осуществляется до сих пор на основе комплексного (психолого-педагогического и медико-социального) изучения индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и социальной ситуации развития каждого ребенка. В результате в образовательных учреждениях (реже – медицинских или учреждениях социальной защиты населения) складывались относительно гомогенные (достаточно однородные по составу) группы воспитанников, обучающихся. С учетом типических особенностей и образовательных потребностей каждой из таких групп были созданы специализированные программы учебной и воспитательной работы – образовательные программы для дошкольных образовательных учреждений/групп компенсирующей и комбинированной направленности, специальных (коррекционных) школ/классов (для детей с ОВЗ); разработаны развернутые методические рекомендации по организации сопровождения детей и подростков, оставшихся без попечения родителей и/или находящихся в трудной жизненной ситуации в домах ребенка, детских домах, школах-интернатах, реабилитационных, коррекционно-диагностических центрах и т. п., используемые на протяжении многих лет практическими работниками образовательных, медицинских и социальных учреждений.

Сегодня некоторые специалисты склонны называть данный подход сегрегационным, ущемляющим права гражданина. В противовес ему, в контексте происходящих в мировом сообществе процессов социальной трансформации и перехода от индустриального к постиндустриальному и информационному обществу, формируются качественно новые – гуманистические – принципы, базирующиеся на таких ценностях, как развитие личности, свобода, творчество, духовность, ответственность, толерантность [127].

Эти ценности легли в основу ряда международных правовых документов в области образования, провозгласив тем самым переход к инклюзии в образовании. Именно этот период является реальной точкой отсчета направленности общества на гуманизацию, ведь именно в середине XX в. после Второй мировой войны была создана ООН, принят ряд важнейших нормативно-правовых документов, и прежде всего Всеобщая декларация прав человека (1948 г.), а также Декларация прав ребенка (1959 г.).

В 1989 г. Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций (ООН) была единогласно принята Конвенция о правах ребенка,

которую на сегодняшний день подписали 193 страны. С середины 1960-х гг. стали закрываться психиатрические больницы и интернаты, в которых содержались люди с различными отклонениями. В таких учреждениях зачастую отсутствовали условия, которые могли стимулировать развитие личности, а изолированность от мира и жестокое обращение напрямую свидетельствовали о грубейшем нарушении прав человека. Когда стало очевидно, что в процессе содержания людей в подобных учреждениях у них атрофируются способности, снижается самооценка, сужается круг общения и навсегда закрывается дорога к полноценной жизни, только тогда появились сомнения в правомерности медицинской модели. Эта модель предполагает, что человек с особенностями развития – больной, ему необходимы долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении. Н. С. Грозная отмечает, что изоляция людей с нарушениями развития предусматривалась и в рамках других моделей, которые известны под названиями «модель-недочеловек», «угроза обществу», «объект жалости», «объект обременительной благотворительности» [26]. В ответ на такое положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В результате таких учреждений, как дом ребенка, например, где содержатся младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось. Так, в Англии более 90 % семей, в которых рождаются дети с отклонениями в развитии, воспитывают детей дома. Остальных младенцев усыновляют либо помещают в патронатные семьи. Интернаты для взрослых во многих странах уже расформированы или расформируются, а поддержку бывшим обитателям организуют по новому месту жительства. Но на полный отказ от специальных психиатрических лечебниц из всех европейских стран решились только Англия и Италия [26].

В целом, характеризуя данный этап становления интеграционных процессов в России, следует констатировать некоторые его особенности [71]:

- отсутствие целостного понимания сущности и практического опыта интеграции;
- отсутствие правовой основы для организации и реализации интегрированного обучения детей с разными психофизическими возможностями: господство «медицинской» модели образования, не учи-

тывающей способности и возможности ребенка с нарушениями при обучении вместе со здоровыми сверстниками;

- система специального образования детей с различными отклонениями с обширной учебно-методической базой, дающей приоритет в области образования данного контингента детей;

- невозможность применения зарубежного опыта в области образования детей с различными отклонениями в связи с принципиально иным государственным строем.

Таким образом, представленный этап можно назвать доинтеграционным, подготовительным, поскольку нормой на тот период времени считалось обучение детей с особыми образовательными потребностями, построенное на основании медицинского диагноза и осуществляемое без учета интеллектуального уровня развития ребенка в целом, что могло бы позволить ему влиться в социальную среду здоровых сверстников для своевременной социальной адаптации.

II этап – интеграционный. Этап воплощения идеи интеграции и ее развития в России под влиянием появившихся международных и местных государственных нормативных актов, указывающих на необходимость использования потенциала совместного пребывания обычных детей с детьми с особыми образовательными потребностями для их успешной социальной адаптации. Свое начало этап берет с 1971 г. – года принятия Организацией Объединенных Наций Декларации прав умственно отсталых людей.

Данный документ, в отличие от прочих, напрямую касался детей с особыми образовательными потребностями. Ратификация данного документа нашей страной привела к внесению в ряд фундаментальных законодательных актов положений о развитии интеграционных процессов, связанных с использованием потенциала совместного пребывания обычных детей с детьми с особыми образовательными потребностями для их социальной адаптации:

- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ;

- Федеральный закон «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1;

- Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ и др.

Настоящие нормативные акты упрочили законные основания детей с особыми образовательными потребностями на воспитание в семье (без отрыва от нее для того, чтобы обучаться в специальной (коррекционной) школе не по месту жительства), а значит, интегрированное обучение, хотя и скрытым текстом, но получило свое признание. Это позволило расширить сеть образовательных учреждений, практикующих интеграцию. Правильность понимания того, что интегрированное обучение должно рассматриваться не как самоцель, а как средство преодоления вторичных отклонений у детей с ограниченными возможностями здоровья, влияющих на их социализацию, получила свое подтверждение опытным путем [171, с. 127], что и характеризует сущность данного этапа организации российского образования для детей с особыми образовательными потребностями.

III этап – переходный – интеграционно-инклюзивный (2001 – настоящее время). Связан с преобразованиями и дальнейшим развитием интеграции с целью использования ее потенциала для построения процесса инклюзии при поддержке новыми нормативными документами и утверждении уже имеющихся правовых норм [171, с. 127].

На данном этапе заметно усилился широкомасштабный процесс реформирования как отечественной, так и мировой педагогической системы в направлении от дифференциации специального образования к его интеграции с общим образованием. Инклюзивный подход стал рассматриваться как основополагающий элемент всего движения за образование для всех. Инклюзия в широком смысле этого слова стала включать в себя не только сферу образования, но и весь спектр общественных отношений: труд, общение, развлечения. Везде должна была быть создана доступная и доброжелательная атмосфера, преодолены барьеры среды и общественного сознания [64].

Настоящий этап характеризуется расширением нормативных основ инклюзивного образования. В частности, инклюзивное образование в России в обязательном порядке вводится с момента вступления в силу федеральных документов, регламентирующих установление в отечественной практике мировых стандартов образования на основе принципа доступности и равенства всех граждан, независимо от пола, возраста, расовых различий или религиозных убеждений, в том числе лиц, имеющих особенности здоровья (см. п. 1.3) [90].

Основные принципы, на которых сегодня строится инклюзивное образование в России, вбирают в себя весь исторический опыт развития инклюзии [66, 127]:

1. Принцип индивидуального подхода. Данный принцип обуславливает предпочтение форм, методов и средств воспитания и обучения с установлением фокуса внимания на образовательные индивидуальные надобности каждого ребенка. Индивидуальные программы воспитания выстроены на определении его функционального состояния и предполагают развитие отдельной частной стратегии формирования. Отметим, что индивидуальный подход обнаруживается не только в простом уделении внимания к нуждам ребенка, но и в оснащении его возможностями для реализации своей индивидуальности.

2. Принцип поддержки независимой активности взрослеющего. Необходимо заметить, что немаловажным условием успешности инклюзивного образования является создание условий для самостоятельной инициативности ребенка. Реализация настоящего принципа обеспечивает формирование социально активной личности, т. е. личности, которая является субъектом своего развития и деятельности, а также значимой социально. Когда активность целиком находится на стороне взрослых, заботящихся о ребенке, считающих, что его особенности не позволяют ему развивать свои способности, сформировывается «выученная беспомощность» – такой феномен, когда ребенок ждет внешнюю инициативу, сам при этом оставаясь пассивным. Это же может случиться с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители, вероятно, будут ожидать помощь или энергично добиваться льгот от страны, пренебрегая собственным участием в социальной жизни ребенка [66].

3. Принцип активного включения в образовательный процесс всех участников. Принцип предполагает организацию условий к осмыслению и принятию друг друга для достижения продуктивного взаимодействия на гуманистическом основании. Инклюзия – это энергичное включение родителей, детей и специалистов в сфере образования в коллективную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели настоящего социума.

4. Принцип междисциплинарного подхода. Многообразие индивидуальных характеристик ребят вызывает комплексный междисциплинарный подход к установлению и разработке технологий и средств воспитания и обучения. Отметим, что специалисты (воспитатель, социальный педагог, психолог, дефектолог и др.), которые работают с обучающимися, систематически проводят диагностику детей и в ходе обсуждения составляют образовательный план действий как для конкретного ребенка, так и для группы/класса в целом.

5. Принцип вариативности в процессе воспитания и обучения. Введение в инклюзивную группу детей с разнообразными особенностями в развитии предполагает существование вариативной развивающей сферы, т. е. нужных дидактических и развивающих пособий, безбарьерной среды, средств обучения, вариативной методической базы воспитания и обучения и способности педагога применять различные методы и способы работы общей и специальной педагогики.

6. Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Старания педагогов безусловно будут эффективнее, если их поддерживают родители и между ними есть понимание: такие действия соответствуют семейным потребностям. Задача специалиста в установлении доверительных партнерских отношений с родителями, близкими ребенка, внимательном отношении к требованиям родителей, к важному и нужному для ребенка в данный момент. Педагогу стоит договориться об объединенных действиях, которые будут направлены на поддержку ребят.

7. Принцип динамического развития образовательной модели образовательной организации. Модель образовательной организации может модифицироваться с подключением новых структурных подразделений и специалистов [66].

Таким образом, анализ существующего опыта организации образовательного процесса для лиц с особыми образовательными потребностями позволяет проследить трансформацию инклюзивного образования из образования интегративного. При этом акценты делаются исключительно на лицах с ограниченными возможностями здоровья.

1.3. Нормативно-правовые основания инклюзивного образования: уровневый аспект

В настоящее время происходит интенсивное реформирование законодательных основ российского образования, что во многом обу-

словлено признанием важности инклюзивного образования как гаранта ценности каждой человеческой личности для общества, необходимостью обеспечения прав каждого на образование и недопустимостью дискриминации в образовательной сфере. В связи с изменениями в социально-культурной среде, переосмыслением отношения к детям с особыми образовательными потребностями, пересматривается и уточняется содержание нормативно-правового обеспечения по этой проблеме.

В современной России основу для организации инклюзивного образовательного процесса составляет нормативно-правовая база, включающая документы разных уровней:

- международные (подписанные СССР или Российской Федерацией);
- федеральные (Конституция, законы, кодексы – семейный, гражданский и др.);
- правительственные (постановления, распоряжения);
- ведомственные (Министерства образования СССР и Российской Федерации и др.);
- региональные (правительственные и ведомственные).

На протяжении полувека ЮНЕСКО и международным сообществом под эгидой ООН активно разрабатывались и внедрялись нормативные акты на образование, велся поиск инновационных подходов, способствующих расширению и закреплению прав и возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в получении образования.

К ранним документам международного уровня относятся:

- Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН от 10.12.1948 г.) [21];
- Декларация прав ребенка (принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20.11.1959 г.) [32];
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (принята 14.12.1960 г. Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки в культуры на ее одиннадцатой сессии) [59];
- Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации (принята резолюцией 2106 (XX) Генеральной Ассамблеи ООН от 21.12.1965 г.) [78];

- Международный пакт о гражданских и политических правах (принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи ООН от 16.12.1966 г.) [79];

- Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи от 16.12.1966 г.) [80].

В 70-х гг. XX в. международными организациями принимаются декларации, разъясняющие позиции сообщества по вопросам оказания содействия в развитии способностей и интеграции инвалидов, умственно отсталых лиц в общественную жизнь общества:

- Декларация о правах умственно отсталых лиц (принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20.12.1971 г.) [31];

- Декларация о правах инвалидов (принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 09.12.1975 г.) [30].

В последнем документе отмечается, что инвалиды могут пользоваться всеми правами, изложенными в Декларации, а эти права должны быть признаны за всеми инвалидами без каких бы то ни было исключений, без различия и дискриминации. Впоследствии Генеральной Ассамблеей ООН был провозглашен Международный год инвалидов – 1981 г., а период с 1983-го по 1992-й гг. – Десятилетием инвалидов ООН.

Важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Всемирной программы действий в отношении инвалидов (принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи от 03.12.1982 г.) [20]. В данном документе системно изложено общее видение инклюзии в образовательном процессе (п. 4. Создание равных возможностей, раздел d – Образование и профессиональная подготовка):

«120. Государства-члены должны проводить политику, которая признает право инвалидов иметь такие же возможности для получения образования, что и у других лиц. Образование инвалидов должно по возможности проходить в рамках общей школьной системы. Ответственность за их обучение должна возлагаться на органы образования, и законы, касающиеся обязательного образования, должны распространяться на детей со всеми видами инвалидности, в том числе с самыми тяжелыми формами инвалидности.

121. Государства-члены должны обеспечивать особую гибкость при применении любых положений, касающихся возраста приема и перевода детей из класса в класс, а также при проведении экзаменов для учащихся-инвалидов.

122. При разработке системы образования для детей и взрослых, являющихся инвалидами, необходимо учитывать основные критерии. Эта система должна быть:

a) индивидуализирована – то есть основана на предполагаемых и согласованных потребностях каждого учащегося и направлена на достижение четко определенных целей обучения и краткосрочных задач, которые регулярно вновь рассматриваются и при необходимости пересматриваются;

b) доступна для местного населения – то есть должна находиться на небольшом расстоянии от дома или места жительства учащегося, за исключением особых случаев, когда потребности учащегося невозможно обеспечить в таких заведениях;

c) всеобъемлюща – то есть должна обслуживать всех лиц с особыми потребностями независимо от возраста и степени инвалидности, чтобы ни один ребенок школьного возраста не был лишен возможностей для получения образования вследствие его степени инвалидности или получал образование значительно хуже того, которое получают другие учащиеся;

d) альтернативна – то есть должна предлагать ряд возможностей в соответствии с кругом особых потребностей данной группы населения.

123. Подключение детей-инвалидов к общей системе образования требует планирования, подготовки учителей, разработки вспомогательных служб и т. п.

124. Если по какой-либо причине возможности общей школьной системы недостаточны для некоторых детей-инвалидов, эти дети должны учиться в течение надлежащего периода времени в специальных заведениях. Качество этого специального школьного обучения должно быть равно качеству обучения в общей школьной системе, и эти две системы образования должны быть тесно взаимосвязаны.

125. Участие родителей на всех уровнях учебного процесса имеет жизненно важное значение. Родителям необходимо оказывать соответствующую поддержку, чтобы они создавали для ребенка-инвалида такую семейную обстановку, которая была бы максимально приближена к нормальной. Необходимо подготовить специалистов для работы с родителями детей-инвалидов.

126. Государствам-членам следует обеспечить участие инвалидов в программах обучения для взрослых, уделяя особое внимание сельским районам.

127. Если возможности обычных образовательных курсов для взрослых не отвечают потребностям некоторых инвалидов до изменения обычных программ, могут потребоваться специальные курсы или центры подготовки. Государствам-членам следует предоставить инвалидам возможности для получения образования на университетском уровне».

Следующими важными документами в формировании нормативно-правовой базы инклюзивного образования стали:

- Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г.): вступила в силу для СССР 15.09.1990 г. [61];
- Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей: принята резолюцией 45/158 Генеральной Ассамблеи ООН от 18.12.1990 г. [77];
- Руководящие принципы Организации Объединенных Наций для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Эр-Риядские руководящие принципы): приняты резолюцией 45/112 Генеральной Ассамблеи от 14.12.1990 г. [150];
- Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов: приняты резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20.12.1993 г. [159].

Следует отметить, что данные документы расширяют область инклюзивного образования, выводя его за рамки образовательных прав только для инвалидов. К категории лиц, имеющих особые образовательные потребности, относят мигрантов и лиц с девиантным поведением.

Также предпосылкой к внедрению инклюзивного образования в мире явилась прошедшая под эгидой ЮНЕСКО 7–10 июня 1994 г. в Испании (г. Саламанка) Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. На конференции была принята Декларация, названная Саламанской, и порядок действий по образованию лиц с особыми потребностями [152].

Данный документ расширил границы инклюзивного образования, отраженные в Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20.12.1993 г.). Согласно п. 2 Саламанской декларации «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей» [152, с. 3]. К категории лиц, имеющих особые потребности в области образования, Декларацией прежде всего отнесены лица с какими-либо умственными или физическими недостатками.

При этом в порядке действий, принятом Декларацией, руководящий принцип *«заключается в том, что школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. К ним относятся дети с умственными и физическими недостатками и одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, и дети из менее благоприятных или маргинализированных районов или групп населения»* [152, с. 5–6]. То есть, любой обучающийся, столкнувшийся с трудностями в обучении, имеет *«специальные образовательные потребности»*..., школам *«необходимо изыскивать пути их успешного обучения»*, *«обучение следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей, а не подгонять детей к заранее установленным предположениям относительно организации и характера учебного процесса»* [152, с. 5–6].

Следом за Саламанской декларацией ООН была определена долгосрочная стратегия реализации Всемирной программы действий в отношении инвалидов (принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи ООН от 3.12.1982 г.) [20], основной целью которой было создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить свой потенциал.

В области защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья важным решением стало принятие Конвенции о правах инвалидов (принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13.12.2006 г.) [60], в соответствии с которой образование должно быть направлено на развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме для обеспечения инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества.

В 2012 г. Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение инклюзивного образования и механизмы его реализации.

Сегодня права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение доступного образования закреплены в ряде документов федерального уровня:

- Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г.) (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 г. № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 г. № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 г. № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 г. № 11-ФКЗ) [62];

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [102];

- Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ [101];

- Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ [107];

- Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ [106];

- Федеральный закон «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» от 06.10.1999 г. № 184-ФЗ [103];

- Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 г. № 966 (ред. от 29.11.2018) «О лицензировании образовательной деятельности» (вместе с «Положением о лицензировании образовательной деятельности») (подп. «и» п. 6) [98];

- Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 г. № 582 (ред. от 21.03.2019 г.) «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и обновления информации об образовательной организации» [114] и др.

В частности, ст. 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ [101] поддерживает получение инвалидами образования: общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и среднего профессионального образования, а также бесплатного высшего образования и гарантирует соз-

дание инвалидам необходимых условий для его получения в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных общеобразовательных программ, в которых созданы специальные условия для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам.

«При невозможности обучения детей-инвалидов по основным общеобразовательным программам в организациях, реализующих образовательную деятельность, органы, осуществляющие управление в сфере образования, с согласия родителей (законных представителей) детей-инвалидов обеспечивают организацию обучения по основным общеобразовательным программам на дому. Основанием для организации обучения детей-инвалидов на дому следует считать обращение в письменной форме их родителей (законных представителей) и заключение медицинской организации, выданное в порядке и на условиях, которые определяются федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим выработку и реализацию государственной политики, а также нормативное правовое регулирование в сфере здравоохранения» [102].

Данное содержание позволяет выделить три совместно существующих варианта получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья – образования на дому, специального (коррекционного) образования и инклюзивного образования.

Термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» официально вводится российским законодательством в 2007 г. – Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» от 30.06.2007 г. № 120-ФЗ [96]. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации 04.02.2010 г. № Пр-271) определяет основной принцип инклюзивного образования: школа для всех, так как в ней будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, будет создана универсальная безбарьерная среда, позволяющая обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов [93].

С целью создания правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни, принята государственная программа «Доступная среда» (Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 г. № 363 (ред. от 21.11.2019 г.) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Доступная среда”») [108]. В рамках данной программы предусмотрена реализация комплекса мероприятий, позволяющих обеспечить беспрепятственный доступ к приоритетным объектам и услугам в первостепенных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения, а также совершенствование механизма предоставления услуг в сфере реабилитации, включая решение вопросов образования и занятости инвалидов, и в сфере медико-социальной экспертизы для лучшей реализации их прав и основных свобод, что будет способствовать полноценному участию инвалидов в жизни страны. В целях повышения функциональности системы медико-социальной экспертизы предусматривается комплекс мероприятий, направленных на улучшение качества и доступности освидетельствования, укрепление материально-технической базы, внедрение современных информационных технологий и повышение квалификации специалистов. Следует отметить, что данная программа принята в 2019 г. и является продолжением ранее запущенной аналогичной программы – Постановление Правительства РФ от 17.03.2011 г. № 175 (ред. от 11.09.2012 г.) «О государственной программе Российской Федерации “Доступная среда” на 2011–2015 годы» [108].

Стратегия действий в интересах детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов и детей, находящихся в социально опасном положении, была определена в Указе Президента Российской Федерации от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». В документе в качестве основной меры, направленной на обеспечение доступности и качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья, определяется законодательное закрепление правовых механизмов реализации права на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (право на инклюзивное образование) [99].

В этот же период Указом Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240 2018–2027 гг. в Российской Федерации объявлены Десятилетием детства [104].

В настоящее время основным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [102]. Он регулирует вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья и содержит статьи (42, 55, 59, 79), закрепляющие право таких детей на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями.

Закон обязывает федеральные государственные органы, органы государственной власти субъектов Российской Федерации и органы местного самоуправления создавать необходимые условия для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов (ч. 5 ст. 5). Впервые в российской законодательной практике закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий (ч. 16 ст. 2).

К категории детей-инвалидов относятся дети до 18 лет, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности, приводящие к социальной дезадаптации из-за нарушений развития и роста ребенка, неспособности к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем. Инвалидность устанавливается учреждениями медико-социальной экспертизы – МСЭ. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) может не иметь инвалидность.

В Законе установлены основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования – предоставляются академические права на необходимые условия для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции (ст. 34); обучение проводят по индивидуальному учебному плану в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном

локальными нормативными актами образовательной организации; предлагаются различные формы получения образования – надомная, семейная, смешанная, с применением дистанционных, электронных средств. В соответствии с п. 2 ст. 79 Закона общее образование осуществляется в организациях, реализующих учебную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам наравне с общими образовательными учреждениями. В таких организациях создаются специальные условия для обучающихся с особыми образовательными потребностями [102].

Согласно п. 4 ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образование людей с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Также в ст. 79 Закона указывается на обязательное обеспечение детей с особенностями здоровья необходимыми средствами обучения: учебники, учебные тетради, методические пособия, услуги сурдо- и тифлопереводчиков, а также сопровождение детей тьюторами (сопровождающими ребенка на всем протяжении образования) [102]. Закон устанавливает порядок оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, которая оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, а также в развитии и социальной адаптации. Необходимая помощь реализуется психологами и педагогами-психологами на территории образовательного учреждения, в котором такие дети обучаются, и в специализированных центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Данная работа осуществляется по заявлению или с письменного согласия их родителей [102].

Законом «Об образовании в Российской Федерации» определен круг основных образовательных программ на каждой ступени обучения: дополнительные, профессиональные, образовательные программы. Для обучения ребенка с ОВЗ в общеобразовательных организациях, реализующих основные образовательные программы, создается адаптированная программа, учитывающая особенности психофизического развития, индивидуальные возможности и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. Кроме того, обучение ребенка с ограниченными возможно-

стями здоровья может организовываться по адаптированной основной программе, реализуемой в образовательной организации или классе для детей с нарушениями слуха, зрения, нарушениями опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, с умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра и др. Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной общеобразовательной программе и по адаптированной основной образовательной программе только с согласия родителей (законных представителей) и на основании рекомендаций ПМПК (ст. 52). Подчеркивается, что повторное обучение, обучение по индивидуальному учебному плану или перевод на обучение по адаптированным программам возможны при не ликвидированной в установленные сроки академической задолженности с момента ее образования и в соответствии с рекомендациями ПМПК (ст. 58) [102].

Закон рассматривает организационные вопросы деятельности образовательной организации. Так, отмечается, что образовательная организация действует на основании устава, утвержденного в порядке, установленном законодательством Российской Федерации (ст. 25): образовательные организации свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими программам; закреплено право руководителя образовательной организации самостоятельно формировать нормативное поле, неся ответственность (административную, дисциплинарную) за разработку и ее соответствие действующему законодательству [102].

Таким образом, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» заложил правовую основу для практического осуществления как инклюзивного, так и интегрированного, и специального (коррекционного) образования; на законодательном уровне подтвердил развитие инклюзивного образования в России и обеспечил возможности его реализации в учреждениях среднего общего, дополнительного и среднего профессионального образования [90].

На основании федеральных законов и нормативных актов проведена значительная нормотворческая работа ведомственных министерств. В частности, к документам ведомственного уровня относится приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1015 (ред. от 10.06.2019 г.)

«Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 01.10.2013 г. № 30067) [112], в соответствии с которым содержание общего образования и условия организации обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной общеобразовательной программой, а для инвалидов в соответствии с индивидуальной программой реабилитации (п. 3.21).

В документе говорится и о том, что для получения качественного образования без дискриминации в образовательной организации создаются необходимые условия для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, возможно оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов, методов и способов общения – словом, соблюдаются требования, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня, направленности и социальному развитию лиц с ограниченными возможностями здоровья (п. 24) [112].

Согласно приказу Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.12.2013 г. № 723 «Об организации работы по межведомственному взаимодействию федеральных государственных учреждений медико-социальной экспертизы (МСЭ) с психолого-медико-педагогическими комиссиями» [105], в целях координации действий при освидетельствовании детей для установления инвалидности и решения таких задач, как разработка оптимальных для детей-инвалидов индивидуальных программ реабилитации или абилитации (далее – ИПРА), руководителям федеральных государственных учреждений МСЭ рекомендуется направлять запросы о предоставлении сведений из протоколов и заключений ПМПК, приглашать для участия в проведении медико-социальной экспертизы представителя ПМПК с правом совещательного голоса в целях оказания содействия в разработке ИПРА.

ПМПК работает в полном соответствии с Положением о психолого-медико-педагогической комиссии (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии»;

письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.05.2016 г. № ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий») [100].

Цель ПМПК – выявление детей и подростков с отклонениями в развитии, проведение комплексного диагностического обследования несовершеннолетних и разработка рекомендаций, направленных на определение специальных условий для получения ими образования и сопутствующего медицинского обслуживания.

Среди иных документов ведомственного уровня можно выделить:

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 04.08.2014 г. № 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности» [109];

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.11.2015 г. № 1309 «Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» [111];

3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.10.2012 г. № 1921-р «О комплексе мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования» [97];

4. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального и высшего образования;

5. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1014) [137];

6. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1015) [138];

7. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам (утвержден приказом Минобрнауки России от 29.08.2013 г. № 1008) [132];

8. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 14.06.2013 г. № 464) [136];

9. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (утвержден приказом Минобрнауки России от 05.04.2017 г. № 301) [133];

10. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по программам ассистентуры-стажировки, включающий в себя порядок приема на обучение по программам ассистентуры-стажировки (утвержден приказом Минкультуры России от 12.01.2015 г. № 1) [139];

11. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) (утвержден приказом Минобрнауки России от 19.11.2013 г. № 1259) [135];

12. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам ординатуры (утвержден приказом Минобрнауки России от 19.11.2013 г. № 1258) [134];

13. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры (утвержден приказом Минобрнауки России от 29.06.2015 г. № 636) [142];

14. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки (утвержден приказом Минобрнауки России от 18.03.2016 г. № 227) [143];

15. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 16.08.2013 г. № 968) [145];

16. Порядок проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 25.12.2013 г. № 1394) [144];

17. Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 27.11.2015 г. № 1383) [131];

18. Порядок создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы (утвержден приказом Минобрнауки России от 14.08.2013 г. № 958) [146];

19. Показатели мониторинга системы образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 22.09.2017 г. № 955) [129];

20. Порядок приема граждан на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 23.01.2014 г. № 36) [140];

21. Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. № 816) [141];

22. Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования (утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.06.2015 г. № АК-1782/05) [82];

23. Приказ Минобрнауки России от 14.10.2015 г. № 1147 (ред. от 31.08.2018 г.) «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 30.10.2015 г. № 39572) (с изменениями и дополнениями, вступил в силу с 01.01.2019 г.) [113];

24. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.05.2016 г. № ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий» [100];

25. Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.12.2013 г. № 06-2412вн) [169];

26. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26 Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286–15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [153] и др.

Каждый из документов раскрывает частные аспекты обеспечения условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья качественного образования и находит свое отражение в нормативных документах регионального уровня.

В целом следует отметить, что российское законодательство содержит определенные нормы, которые расширяют и дополняют гарантии лицам с ограниченными возможностями здоровья, предусмотренные международными документами. Инклюзивное образование в соответствии с международными стандартами получило законодательное оформление. При этом следует отметить, что значительное развитие получила линия инклюзии в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, иные категории отражены слабо. Слабые стороны также имеют механизмы массового развития инклюзивного образования. Инклюзивные подходы к образованию в современной России принципиально возможны и не запрещены, но практически трудно реализуемы из-за наличия нормативно-правовых трудностей:

- отсутствие необходимой нормативно-правовой базы и финансового обоснования;
- необходимость уточнения понятийного аппарата в области инклюзивного образования;

- отсутствие федерального закона об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья, федерального положения об инклюзивном обучении, где были бы определены права и обязанности всех участвующих в процессе обучения; это помогло бы избежать инерции мышления педагогов и родителей, обремененных прежними воззрениями и стереотипами;

- невозможность получения персональных данных физических лиц из иных органов власти и организаций без согласия на это их обладателя [161].

В настоящий момент сложилась система организации деятельности общеобразовательного учреждения, в которой могут обучаться дети с различными стартовыми возможностями. В соответствии с нормативными регламентами детям с ограниченными возможностями здоровья и детям-инвалидам в образовательной организации создаются условия для обучения согласно уровню психофизического развития при постоянном мониторинге уровня достижений в освоении образовательной программы, а также проводятся процедуры промежуточной и итоговой аттестации.

Однако в современном российском законодательстве при фиксации основополагающих принципов права на образование не нашел своего отражения механизм создания специальных условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Кроме того, не менее важной задачей является создание в образовательных учреждениях условий для беспрепятственного доступа лицам с ограниченными возможностями здоровья [64].

1.4. Анализ современных исследований состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании

Особое внимание современного профессионально-педагогического сообщества, а также и институтов гражданского общества обращено к проблеме инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе профессионального образования. Все больше молодых людей с диагнозом ОВЗ стремятся получить профессиональное образование, что обусловлено расширением спектра получаемых профессий. Вместе с тем, по мнению Е. И. Сорокаты и Н. Н. Васильевой, инвалидность, согласно результатам со-

циологических исследований, ведет к ограничениям всего жизненного пространства и возможностей этих людей, в том числе и к трудностям с получением качественного профессионального образования [157]. По этой причине данная категория обучающихся нуждается в создании специальных образовательных условий, которые бы оптимизировали образовательный процесс, сделав его более эффективным. Адаптация системы профессионального обучения к потребностям различных категорий лиц, в том числе гетерогенных групп, имеющих особые образовательные потребности, находится в стадии формирования, что предполагает ее развитие, в том числе в системе высшего образования. Инклюзия в среднем профессиональном и высшем образовании предполагает не просто участие в процессе обучения и интеллектуальное развитие человека с социально-функциональными отличиями, а его дальнейшую социально-профессиональную субъектную деятельность на пользу общества. Такое понимание инклюзии в среднем профессиональном и высшем образовании имплементируется как бинарность подходов: получение образования лицами с социально-функциональными отличиями, с одной стороны, и развитие субъектности и интернальности в их социально-профессиональной деятельности – с другой [72].

Возникновением инклюзивного образования мы обязаны детям с особыми потребностями, именно они первыми попали в ракурс внимания ученых, специалистов разных направлений, педагогов по организации доступного общеобразовательного обучения по месту жительства. Так, коллектив ученых – М. В. Ворон, Л. И. Даниленко, А. А. Колупаева, Ю. М. Найда, Н. З. Софий и др. – разрабатывает общие принципы концепции инклюзивного образования, его организации и управления, адаптаций и модификаций существующего образовательного процесса [186, 187]. Исследователи касаются архитектурных проблем школьных помещений в связи с потребностями детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивают различия в их психофизическом развитии и учебной деятельности, настаивая на том, что учебно-воспитательный процесс должен осуществляться на уровне индивидуального и личностно ориентированного взаимодействия, которое должно быть направлено на решение проблемы каждого обучающегося, реализацию общих принципов гуманизации образовательного процесса [72].

Проведение теоретико-методологического анализа состояния отечественного инклюзивного образования позволило констатировать тот факт, что сегодня оно преимущественно остается «детским». Исследователи акцентируют свое внимание на развитии инклюзивного образования, прежде всего для таких уровней образования, как дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование. Менее изученными (и менее нормативно регулируемыми, как показало наше исследование) являются среднее профессиональное и высшее образование. Ученые поднимают вопрос о необходимости изучения возможностей инклюзии на данных уровнях образования. В частности, А. А. Колупаева, обобщая европейский опыт развития инклюзивного образования в практике профессионального образования, указывает на необходимость его развития [188]. Такие исследования сегодня проводятся, однако, как правило, преимущественно за счет переноса в систему профессионального образования уже имеющихся разработок из системы общего образования.

Анализируя накопленный педагогический опыт, можно выделить и систематизировать существующие проблемы внедрения инклюзии не только в практику общего образования, но и в практику профессионального образования. Современная российская система среднего профессионального и высшего образования сегодня не в полной мере готова к внедрению инклюзии, что обусловливается наличием в данной сфере множества проблем [24]:

- не во всех российских вузах используются специально адаптированные учебные программы, индивидуальные учебные планы, а также дистанционные программы обучения;
- отмечается невысокая адаптивность российских вузов к индивидуальным особенностям студентов-инвалидов;
- у преподавателей недостаточно навыков и знаний об особенностях обучения студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Процесс становления инклюзии в среднем профессиональном и высшем образовании привлекает исследователей различных областей: педагогов, психологов, социологов. Опираясь на исследования М. В. Алешиной [3], М. А. Ковалевой [58], Е. В. Михальчи [84] и других ученых, можно говорить, что российская система среднего про-

фессионального и высшего образования в целом не готова к принятию обучающихся с особыми образовательными потребностями, в частности, с ограниченными возможностями здоровья. Свидетельством этому являются и нормативно-правовые сложности, и установки на неприятие образовательным сообществом людей с ограниченными возможностями здоровья, а в последствии и с особыми образовательными потребностями. Безусловно, такая позиция не лишена оснований, поскольку инклюзия – относительно новый, многомерный и противоречивый процесс, реализация которого представляется перспективной и долговременной практикой.

Большинство исследователей в данной области придерживаются мнения, что есть необходимость постепенного внедрения инклюзии в педагогическую практику среднего профессионального и высшего образования. Речь о внедрении инклюзивных технологий в повседневное образование ведется в проблемном ключе. Предметом обсуждения являются проблемы, пути и методы реализации идеи инклюзивного образования.

Большое внимание в реализации внедрения инклюзивного подхода уделяется проблеме формирования нормативно-правовой базы, которая является оплотом данного процесса. Современные теоретики и практики в своих трудах показывают эволюцию нормативно-правового регулирования, рассматривают основные вопросы, подлежащие совершенствованию законодательных механизмов [46, 56, 122].

Овладение профессией для человека с ограниченными возможностями здоровья в современном мире играет особенно важную роль с точки зрения определения его места в обществе. Здесь необходимо рассматривать профессиональные умения и навыки не только как средство достижения материального благополучия, но и как эффективный инструмент личностного самоопределения и социализации. Вместе с тем теоретическое виденье организации системы профессионального образования людей, имеющих инвалидность, находится в процессе формирования [122]. Е. М. Старобина отмечает, что «специфичность теории профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья заключается в ее междисциплинарности, реабилитационно-образовательной сущности» [160, с. 61]. Автор придерживается позиции, согласно которой сама теория про-

фессионального обучения должна быть «основана на учете особенностей людей с ограниченными возможностями, в частности, различных ограничений способности к обучению и последующему труду. При этом необходимо отметить высокую социальную значимость данной проблемы» [160, с. 61]. Сказанное не вызывает сомнений, поскольку образование для людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью представляет собой наиболее эффективную форму социальной интеграции.

Д. Н. Куликова в своих трудах выделяет группы проблем, связанных с реализацией инклюзивного образования в высшей школе [67]:

1. Вопросы создания доступной инфраструктуры для людей с ограниченными возможностями здоровья: учебные помещения не отвечают требованиям, предъявляемым к организации доступной среды, об этом говорит отсутствие пандусов, лифтов, специальных табличек со шрифтом Брайля и т. п. В то же время выстраиваемые объекты инклюзивной инфраструктуры очень часто остаются невостребованными по причине формального подхода к их сооружению. Наличие в образовательном учреждении пандуса при имеющихся узких дверных проемах или высоких порогах в аудиториях не создает необходимой доступности организации.

2. Готовность участников образовательного процесса к внедрению инклюзии в систему образования. Данный вопрос не может рассматриваться как специфическая проблема инклюзии в профессиональном образовании ввиду того, что условия для принятия особых людей в социум должны создаваться обществом в целом. Готовность к инклюзивному образованию – двусторонний процесс, обратной стороной которого является отношение к профессиональному образованию самих обучающихся с ОВЗ. Также следует отметить проблемы самомотивации и самоактуализации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Зачастую получение профессиональных навыков и умений становится для таких людей второстепенной задачей, главными же выступают социализация и получение диплома о высшем образовании.

3. Формирование толерантного отношения к обучающимся, имеющим ограниченные возможности здоровья. Данная проблематика является предметом как теоретических, так и практических исследований. По мнению В. З. Кантор и В. В. Пузань, «без формирования конструк-

тивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья невозможно их полноценное включение в социум, в частности, в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза» [53]. Большинство подобных тематических исследований носят практико-ориентированный характер и подчеркивают противоречивое отношение учащихся и преподавателей к принятию обучающихся с инвалидностью.

В. З. Кантор и Ю. Л. Проект на основании проведенного исследования выделяют ряд физических, академических и оценочных барьеров, препятствующих успешной интеграции лиц с особыми образовательными нуждами в учебный процесс [52]:

- физические барьеры обусловлены недостаточной развитостью инфраструктуры вузов, что не позволяет создать условия для полноценного доступа студентов с инвалидностью ко всем ресурсам высшей школы [42];

- академические барьеры выражаются в неготовности профессорско-преподавательского состава и административного корпуса высших учебных заведений к инклюзивному образованию [69]. Преподаватели университетов чаще, чем педагоги образовательных учреждений более ранних ступеней обучения, испытывают беспокойство и стресс при взаимодействии с учащимися-инвалидами [199];

- оценочные барьеры возникают, в первую очередь, по причине сложившихся в обществе стереотипных представлений об образовательных возможностях людей с инвалидностью [197, 199, 202]. Сами студенты-инвалиды нередко отмечают психологическое давление подобных расхожих мнений на их личность и поведение [196, 202, 203, 206, 208].

И. Н. Шувалова опредмечивает многие проблемы инклюзии в высшем учебном заведении, ставя их во внутривузовскую плоскость. Исследователь выделяет пять ключевых предметных позиций, таких как [184]:

1. Отсутствие гибких образовательных стандартов. Несоответствие учебных планов и содержания обучения особым образовательным потребностям лиц с ограниченными возможностями здоровья.

2. Отсутствие специальной подготовки педагогического состава вуза по работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии.

3. Отсутствие у преподавателей представлений об особенностях психофизического развития, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для обучающихся с ОВЗ.

4. Недостаточное материально-техническое оснащение образовательного учреждения под нужды обучающихся с ОВЗ. Отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, обустроенных учебных мест.

5. Отсутствие в штатном расписании вуза ставки медицинского работника и педагогических ставок сурдопедагога, логопеда, педагога-психолога, тифлопедагога.

Указанные проблемы педагогического и методического характера развития инклюзивного подхода в современном образовании требуют большого комплексного решения, но педагогическое сообщество пока имеет только осознание данных проблем.

В. В. Дегтярева, О. В. Зинкевич, В. И. Зиновьев в своих исследованиях поддерживают идею того, что инклюзивное профессиональное образование выглядит «нерентабельным», поскольку его конечная цель – трудоустройство людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья – проблематична. А значит, теряется сам смысл профессионального образования. Исследователи отмечают, что современная система высшего образования является отражением современных трансформаций в сторону менеджеризации, борьбы за альтернативные ресурсы, рационализации отношений между участниками образовательного процесса и влечет за собой сокращение профессиональной автономии, усиление формализации, увеличение роли технократических подходов к профессии, распространение системы социального контактирования, конвейеризации и пр. [40]. Это позволяет говорить о том, что довольно часто социально-профессиональный результат является недостижимым, что нивелирует цель и значение высшего образования для молодых людей с ограниченными возможностями здоровья.

Для человека с ОВЗ получение квалификации и дальнейшее трудоустройство – это важный момент в жизни, главный критерий эффективности внедрения инклюзивных технологий в процесс профессиональной подготовки. Однако по данным официальной статистики от 28.01.2019 г. [122] примерно половина студентов с инвалидностью по тем или иным причинам не завершают профессиональное обуче-

ние, так в 2015/16 уч. г. по образовательным программам высшего образования принято 5966 студентов-инвалидов, из них выпущено только 3525 (59 %), так называемый отсев составил 41 % (его значение достаточно велико, но данный показатель может не являться точным, поскольку Росстат не дает сведений о том, что срок освоения образовательной программы был или не был увеличен – это предусмотрено ФГОС ВО – все делается по заявлению студента-инвалида). Похожая ситуация в среднем профессиональном образовании (таблица).

Сведения об инвалидах-студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам (на начало учебного года), чел.

Учебный год	Контингент					
	Образовательные программы среднего профессионального образования			Образовательные программы высшего образования		
	Принято	Численность	Выпуск	Принято	Численность	Выпуск
2008/09	4524	14871	2953	5770	24994	2463
2009/10	6091	15910	4008	7204	23248	3040
2010/11	5447	14400	3374	6670	22939	3080
2011/12	4993	13548	3265	5599	20080	2783
2012/13	5185	14306	3099	5530	18919	2712
2013/14	4456	12359	2533	5194	16779	2500
2014/15	4308	12369	2475	5179	16768	2561
2015/16	5268	14788	2895	5966	18043	4120
2016/17	8244	21482	4711	6087	19538	3139
2017/18	8287	22935	4791	6881	21757	3214
2018/19	8913	25004	4968	7487	22893	3525

Наряду с уровнем профессионального образования исследователи уделяют существенное внимание социокультурной значимости процесса занятости инвалидов. М. В. Алешина в своих трудах утверждает, что высокая степень безработицы среди выпускников-инвалидов ведет к социальной изоляции, которая *«оборачивается сужением выбора каналов поиска работы и трудоустройства и сокращением шансов для активной экономической жизни. В результате люди с инвалидностью оказываются депривированы от социального признания*

и образовательных прав из-за низкого социально-экономического статуса...» [3, с. 131]. В этом контексте автором подчеркнута взаимозависимость образования и трудоустройства людей с ограниченными возможностями здоровья, показаны глубокие негативные последствия безработицы среди людей с инвалидностью.

Таким образом, процесс внедрения инклюзии в систему среднего профессионального и высшего образования сопровождается комплексом проблем научного и практического характера. Их также можно разделить на неспецифические и специфические проблемы, охватывающие образовательную практику в профессиональной школе. К первой группе относятся проблемы архитектурной доступности образовательных учреждений, толерантного отношения к людям с ограниченными физическими возможностями, неподготовленности профессионального сообщества к обучению лиц, имеющих инвалидность. Перечисленные проблемы так или иначе проявляют себя в системе среднего профессионального и высшего образования. Однако к ним добавляются и другие задачи, узкоспецифические: разработка нормативно-правовой базы, образовательных стандартов и программ, адаптирующих содержание профессионального образования, обеспечение овладения профессиональными навыками и компетенциями, трудоустройство студентов. Большинство названных проблем находится на стадии теоретического осмысления и поиска путей их практического разрешения [122].

Однако если студентам с ограниченными возможностями здоровья все же посвящаются труды отечественных и зарубежных ученых, то проблемы профессионального образования обучающихся иных гетерогенных групп, таких, например, как студенты с социально-функциональными отличиями, освещены в меньшей степени и требуют своего дальнейшего изучения.

Рассмотрим основные направления исследований в отношении обучающихся гетерогенных групп:

1. Образование одаренных детей

Исследуется структура профессиональных качеств педагога и его готовность к педагогическому сопровождению одаренных обучающихся как сложного качественного сочетания свойств педагога, в основе которых лежат его личная одаренность, специальные знания, умения

и навыки, внутренняя мотивация, определенные черты характера, которые позволяют ему на оптимальном и достаточном уровне осуществлять поиск, развитие и реализацию способностей обучающихся [12, 13, 34, 35, 83, 185].

Выявлены профессионально важные качества педагога, влияющие на успешность работы с одаренными детьми [35]:

1. Профессионально-личностная направленность на работу с одаренными обучающимися.

2. Высокий уровень саморефлексии, позволяющий использовать себя в качестве инструмента, сознательно управляя собственным развитием.

3. Внутренний локус контроля, поскольку деятельность педагога по выявлению и развитию одаренности почти всегда сопряжена с непредсказуемостью, отсутствием четких ориентиров. Здесь важно, чтобы педагог мог опираться на собственные внутренние источники деятельности и нести ответственность за свои решения.

4. Мотивация аффилиации: так как одаренные обучающиеся редко вписываются в стереотипные представления педагога о «хорошем ученике», то вероятно, что боязнь педагога получить неодобрение часто мешает полноценному взаимодействию между ним и обучающимся [35].

5. Творческая направленность как стремление к поиску – умение проникнуть в проблему и увидеть перспективу, создавать на занятии проблемные ситуации, обеспечивающие возникновение обсуждений, стимулировать и обучать постановке исследовательских вопросов, поощрять поиск неизвестного знания.

6. Абнотивность – комплексная способность педагога к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного обучаемого, способность заметить одаренного и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку.

Раскрываются особенности построения образовательной среды в работе с одаренными обучающимися с акцентом на психолого-педагогическое и тьюторское сопровождение образовательного процесса [19, 43, 50, 76, 86, 87, 94, 154, 164].

2. Образование детей мигрантов

Развиваются идеи инклюзивного подхода в работе с детьми-мигрантами. Установлено, что эффективная психолого-педагогическая

работа с детьми-мигрантами должна сочетать в себе две стратегии: интегративную (объединяющую, нормативизирующую) и инклюзивную (дифференцирующую) [178]. Интегративная модель предполагает, что задача ребенка – адаптироваться в образовательной системе, и система должна ему в этом помочь. Основная цель при этом – обеспечить право на включение в общий поток с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование предполагает, что особый ребенок попадает в некоторую относительно однородную среду, и для того, чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться навстречу друг другу.

Исследуются вопросы адаптации и интеграции мигрантов в образовательную среду [44, 123, 166, 174, 177]. В частности, определены основные задачи в работе с учащимися-мигрантами в системе начального, среднего и профессионального образования, требующие специального психологического обеспечения:

а) полноценное включение учащихся-мигрантов в социокультурную среду образовательного учреждения;

б) адаптация социокультурной среды образовательного учреждения к мигрантам (обеспечение ее инклюзивности);

в) создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении;

г) содействие проявлению позитивного влияния учащихся-мигрантов на развитие образовательного учреждения [178].

Исследуются вопросы миграционного менеджмента и организационно-педагогических условий образования детей-мигрантов [70, 147, 163, 180]. Последние ориентированы на ценности развития компетентностного подхода, предусматривающего ряд условий: воспитание речевой культуры, стимулирующей адекватное восприятие, осмысление, рефлексии и толерантное взаимодействие; создание коммуникативных практик, основанных на теоретико-практическом знакомстве с иными культурами в жизнедеятельности обучающихся; организация компенсирующих классов/групп для адаптации и приобщения детей мигрантов к общим ценностным реалиям современной образовательной организации; взаимодействие с социальными институтами, поддерживающими систему образования и др. [70].

Раскрывается сущность и содержание психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях ФГОС, а также акцентируется внимание на освоении детьми-инофонами русского языка как неродного [56].

3. Образование детей с низким уровнем социально-психологической адаптации

Исследуются вопросы организации взаимодействия педагога прежде всего с обучающимися с девиантным поведением и с детьми-сиротами [49, 54, 81, 128].

Значительное внимание акцентируется на девиантном поведении, которое характеризуется как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией [41]. Масштабность и сложность проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения требуют разработки соответствующей системы мер, которую целесообразно реализовывать в системе интегрированного образования и воспитания. Современная педагогика осознала необходимость интеграции этой категории детей в массовую общеобразовательную школу. Однако приоритетным направлением в работе с ними является диагностика и исправление первичных недостатков, а коррекции и профилактике девиантного поведения у детей уделяется недостаточно внимания. Это связано с отсутствием системы экспресс-диагностики, которая позволяла бы определить доминирующий тип девиантного поведения и оценить степень его выраженности; адекватных и апробированных программ профилактики, коррекции и реабилитации отклоняющегося поведения. При этом успешной социализации детей с девиантным поведением может способствовать комплексная медико-психолого-педагогическая помощь и сопровождение этой категории обучающихся в системе интегрированного образования [49].

Исследователями предлагаются методы профилактики по рассматриваемой проблеме:

- стимулирование и мотивация учебной деятельности (создание разного рода ситуаций, например: эмоционального переживания, занимательности, опоры на жизненный опыт, успеха в учебной деятельности);

- организация жизни и деятельности учебного коллектива (создание ситуаций личностной и групповой перспективы, выработка коллективно-единых требований, совместные соревнования, организованное самообслуживание);

- общение и взаимодействие в различных ситуациях (уважение, педагогическая требовательность, убеждение, осуждение, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, педагогическое предостережение, анализ поступков, решение конфликтных ситуаций);

- психолого-педагогическое воздействие и стимулирование активности обучающихся (беседа, объяснение, диспут) [54].

Изучение основных направлений исследований в отношении обучающихся гетерогенных групп (одаренные обучающиеся, обучающиеся-мигранты, обучающиеся с низким уровнем социально-психологической адаптации) позволило зафиксировать факт отсутствия достаточных и полноценных исследований организаций среднего профессионального и высшего образования с данной категорией обучающихся.

Тем не менее за время развития отечественной инклюзии среднее и высшее образование для людей с ограниченными возможностями здоровья становится некоей нормой, стремительно развивается и набирает обороты. При этом следует понимать, что массовым этот процесс не станет, поскольку далеко не все лица с ОВЗ способны к обучению в обычных классах, школах, средних и высших учебных заведениях – это определяется целесообразностью, связанной со степенью тяжести заболевания, его формой, проявлениями и другими физиологическими и личностными особенностями, не способствующими такому обучению. Также и иные обучающиеся гетерогенных групп не всегда способны продолжать учебу в профессиональных учебных заведениях в силу своих особенностей. Так, например, у детей с низким уровнем социально-психологической адаптации часто уровень базового образования настолько низок по качеству, что не позволяет усвоить программу среднего или высшего учебного заведения, к этому следует добавить низкий уровень потребностей, извращенный вектор мотивации, направленный в основном на повышение материального, а не духовного или интеллектуального уровня развития. Следует понимать, что когда в качестве потенциальных студентов мы предпола-

гаем лиц из гетерогенных групп, то должны учитываться не только их особые образовательные потребности, но и повышение социального статуса путем развития социально-профессиональной субъектности. В связи с этим понятие инклюзивного образования для данной категории лиц несколько иначе фокусирует свое предназначение, расширяя круг обучающихся в профессиональном образовании, изменяя его формы и методы, предусматривая создание для них особого инновационного поля персонального развития, направленного на формирование социально-профессиональной субъектности в условиях обычного учебного заведения.

Таким образом, сегодня инклюзия для лиц из гетерогенных групп – неизбежное для развития высшего образования явление, которое становится обязательной частью его системы, включая учебные заведения общеобразовательного, среднего профессионального и высшего образования. Соответственно, требуется четкое понимание потребностей данной категории обучающихся, дающее основание к построению грамотного процесса обучения с учетом основных положений инклюзивного образования.

Глава 2. ГЕТЕРОГЕННЫЕ ГРУППЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ

2.1. Понятие гетерогенных групп обучающихся

Одной из основных черт демократического общества является признание гетерогенности состава его членов, что хорошо демонстрирует то, насколько оно устойчиво и непротиворечиво [2]. Отличительной чертой современного образования является нарастающая гетерогенность контингента образовательных организаций, что в свою очередь актуализирует проблему обеспечения в стране равенства в доступности качественного образования и воспитания [162].

В результате происходящих в настоящее время социокультурных изменений, в обществе актуализируется проблема разработки теоретических и методологических оснований внедрения инновационных образовательных моделей, ориентированных на качественное совершенствование процесса социализации и адаптации обучающихся с особыми образовательными потребностями. Одной из таких моделей выступает интегрированное образование, т. е. включение в «основной поток» детей из гетерогенных групп, установление между ними более тесных взаимоотношений в процессе их обучения и воспитания в массовом образовании. Н. М. Сажина и Д. В. Греховодова выделили основания для разработки типологии детей из гетерогенных групп [151].

Типология есть классификация по какому-либо признаку. В словаре С. И. Ожегова под типологией понимается «классификация, представляющая собой соотношение между разными типами предметов, явлений внутри их системы в целом» [115]. Д. Н. Ушаков в своем толковом словаре рассматривает типологию как «взаимоотношения между разными типами каких-нибудь явлений или предметов, представленные в научной системе» [168].

Понятие «типология» педагогической наукой определяется как «метод познания, в основе которого лежат расчленение систем объектов и их последующая группировка с помощью идеальной модели или типа, а также результат типологического описания» [151].

Рассмотрим этимологию гетерогенности группы.

Понятие «гетерогенность» было отражено еще в работах Н. А. Бердяева и И. Канта. Под гетерогенностью философы понимали разнородность чего-либо [11, 51]. В нашем случае – разнородность группы.

Современные исследователи психологии взаимоотношений Р. Вердербер и К. Вердербер под гетерогенной группой имели ввиду некое сообщество людей разного пола и возраста, имеющих разный уровень подготовки, а также разные установки и интересы [18].

Высказыванием С. В. Алехиной, что гетерогенность – это совокупность показателей, отражающих степень многообразия общества, подтверждается мысль, что гетерогенность является горизонтальной характеристикой дифференциации общества, она отражает наиболее видимые формы разнообразия, к таким относятся пол, национальность, вероисповедание, социальное положение и прочее [2].

По мнению Е. В. Шадровой, общество с низкой степенью гетерогенности (или однородное по большинству показателей) более устойчиво по сравнению с обществом с высокой степенью гетерогенности. Она полагает, что именно признание и принятие разнообразия (многообразия) членами общества способствует его обогащению и переходу на более высокую ступень развития. В социально-педагогическом аспекте ученый рассматривает гетерогенную группу обучающихся как совместную деятельность лиц (в классе, школе, вузе, организациях дополнительного образования и прочее), различающихся по интеллектуальным, физическим, психическим, гендерным, религиозным, возрастным, социальным и иным признакам [182].

Д. В. Греховодова гетерогенность ученических коллективов российских образовательных организаций охарактеризовала как национальное и религиозное разнообразие обучающихся с разными уровнями интеллектуального потенциала, творческих способностей, возможностей здоровья, а также вышедших из семей с разным материальным положением и социальным статусом [25].

В. С. Безрукова о гетерогенном классе (группе) говорит как о коллективе, состоящем из детей разного возраста, умственного потенциала, отношения к учебной и иной деятельности. К гетерогенным классам она относит разновозрастные классы воскресных школ, участников празднеств, коллективов кружков и секций [10].

Группа ученых (И. В. Балашова, Е. Л. Тихомирова, Е. В. Шадрова и др.) считают, что гетерогенная группа – это психотерапевтическая группа с неоднородным составом участников по одному или нескольким признакам. В настоящее время гетерогенные группы людей, имеющие тенденцию к росту, представляют разнородную группу, включающую в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных общими интересами и находящихся во всеобщей зависимости друг от друга [8].

В исследованиях и публикациях последних лет понятие «гетерогенные группы» используется в контексте инклюзивного образования, которое рассматривается как вовлечение всех людей в образовательный процесс независимо от возраста, пола, этнической и религиозной принадлежности, прежних учебных достижений, отставания в развитии или социально-экономического статуса [126].

Несмотря на высказывания о тесной взаимосвязи процесса образования с гетерогенными группами, на законодательном уровне понятие «гетерогенная группа» отсутствует. В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» раскрываются только следующие понятия: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей»; «адаптированная образовательная программа – образовательная программа, созданная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц» [102].

Законодательно выделяются различные группы учащихся, нуждающихся в особом подходе при организации педагогического взаимодействия и получении образования. Соответственно, создание инк-

люзивной среды ставит перед педагогами задачу изменения привычных, складывающихся десятилетиями представлений о формах и методах работы с обучающимися гетерогенной группы. Возникает необходимость поиска новых путей развития образовательной среды так, чтобы обучающиеся из гетерогенных групп смогли развивать свои способности наравне со всеми в условиях, которые учитывают их особые потребности.

Традиционно выделяют следующие гетерогенные группы [151]:

- 1) одаренных детей;
- 2) детей с ограниченными возможностями здоровья (детей с задержкой психического развития, детей с умственной отсталостью, детей-инвалидов);
- 3) детей мигрантов (детей-билингвов, детей-инофонов (иноэтнических детей));
- 4) детей с низким уровнем социально-психологической адаптации.

Остановимся подробнее на каждой из групп:

1. Одаренные дети. Основные концептуальные положения работы с одаренными детьми строятся на основе рабочей концепции одаренности. Данная концепция была разработана при совместной работе ученых из Российского психологического общества, факультета психологии МГУ, Института психологии РАН, Психологического института РАО.

Российскими учеными было сформулировано определение: одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Таким образом, по мнению М. А. Богоявленской, «одаренный ребенок выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [14, с. 47].

Виды одаренности М. А. Богоявленская выделяет по разным критериям, среди них: «широта проявлений в различных видах деятельности» и «вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики» [14, с. 49].

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности. В качестве психологического ядра общей одаренности выступает результат

интеграции умственных способностей, мотивационной сферы и системы ценностей, вокруг которых выстраиваются эмоциональные, волевые и другие качества личности. Важнейшие аспекты общей одаренности – умственная активность и ее саморегуляция [14].

2. Дети с ограниченными возможностями здоровья. Д. В. Греховодова и Н. М. Сажина классифицируют детей с ограниченными возможностями здоровья по критерию «особенности органического проявления» [160]:

- дети с задержкой психического развития, у которых наблюдается слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов, повышенная истощаемость, несформированность произвольной регуляции деятельности, эмоциональная неустойчивость;

- дети с умственной отсталостью;
- дети – инвалиды.

При обучении детей данной категории необходимо опираться на разработанные федеральные государственные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья. Школа должна изменить не только содержание образования, но и внешний вид. Для каждого ученика необходимо создать не только условия для успешного освоения учебного материала, социализации, адаптации, но и возможности свободного передвижения и нахождения в школе [151].

3. В отдельную категорию можно выделить учащихся-мигрантов. Данную категорию учащихся Н. Я. Ушакова разделяет на две группы: дети-билингвы, дети-инофоны (иноэтничные дети) [172].

Дети-билингвы – это группа учащихся, в семьях которых говорят на двух языках: родном и русском. К тому же в школе они изучают еще один иностранный язык. Чаще всего дети-билингвы никогда не были на своей исторической родине. Русский язык для них является «почти» родным, обучение таких детей не вызывает серьезных трудностей. Учащиеся этой группы коммуникабельны, свободно говорят на русском языке, пишут грамотно и не испытывают затруднений в обучении.

К детям-инофонам относят учащихся, чьи семьи недавно переехали в Россию. В данных семьях дети и родители имеют трудности в общении на русском языке. Детям-инофонам нелегко дается обуче-

ние в школе, так как дома все разговаривают на родном языке. Для детей-инофонов русский язык не является родным, он труден для восприятия, понимания и коммуникации. Преодоление языкового барьера создает определенные трудности для таких детей. Эти дети не владеют русским языком настолько, чтобы на нем обучаться, а дополнительной подготовки иноязычных учащихся к школе не проводится.

В современной школе нет деления на группы по принципу «русскоговорящие ↔ дети-инофоны». Эта тенденция обусловлена тем, что только при взаимодействии у детей развивается толерантное уважение к другим нациям, культурам, выстраиваются взаимоотношения, создается комфортная, благоприятная атмосфера в классе. Но нельзя забывать и о том, что эти дети не способны воспринимать материал на таком же уровне, как дети, для которых русский язык является родным. В российской школе учебники и рабочие программы по предметам не рассчитаны на обучение детей-инофонов. Таким образом, на учителя возлагается задача по адаптации и реализации образовательного процесса под потребности каждого ребенка. Педагог вынужден искать пути решения данной проблемы самостоятельно, не имея специального образования, не владея соответствующей методикой преподавания, без профессиональной и психологической подготовки [172].

4. Дети с низким уровнем социально-психологической адаптации. По мнению О. В. Ештокиной, обучающиеся этой группы сохраняют работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха, для понимания нового и решения задач по образцу требуется значительная учебная помощь учителя и родителей. Общественные поручения выполняются под контролем, без особого желания, доминирует подавленное настроение, наблюдаются нарушения дисциплины, объясняемый учителем материал усваивается фрагментарно. При работе с данной группой детей необходимы постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны родителей и учителя. Фактически это уже показатель «школьной дезадаптации» [37].

В самом общем виде под «школьной дезадаптацией» понимается некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статуса ребенка правилам школьного обучения, следование которым по ряду причин становится затруднительным или даже невозможным [15].

Л. Я. Олиференко характеризует социально неблагополучную семью как «положение ребенка, где он переживает дискомфорт, стрессовые ситуации, жестокость, насилие, пренебрежение, голод – то есть неблагополучие» [116, с. 54]. Под неблагополучием ученый подразумевает разные проявления: психические (угрозы, подавление личности, навязывание асоциального образа жизни и др.), физические (жестокое наказание, побои, насилие, принуждение к заработку денег разными способами, отсутствие пищи), социальные (выживание из дома, отбирание документов, шантаж и др.) [116].

Проанализировав работы ученых по проблеме, связанной с изучением гетерогенных групп, мы согласны с мнением Д. В. Греховой и Н. М. Сажинной, которые выявили явную разобщенность в понимании термина «гетерогенность». Поэтому нами самостоятельно было определено понятие «гетерогенная группа» – это коллектив людей, относящихся к разным социальным, национальным, религиозным, интеллектуальным группам, но объединенных в результате совместной (образовательной) деятельности. В связи с этим будем определять гетерогенную группу обучающихся образовательного учреждения как сообщество, объединяющее одаренных детей, детей с низким уровнем социальной адаптации (детей-сирот, детей из социально неблагополучных семей), детей-мигрантов (детей-билингвов, детей-инофонов (иноэтнических детей)), детей с ограниченными возможностями здоровья (детей с задержкой психического развития, детей с умственной отсталостью, детей-инвалидов).

2.2. Особые потребности обучающихся гетерогенных групп

Принадлежность ребенка к этническому, языковому, культурному, религиозному меньшинствам, одаренность, психофизические отклонения от нормы – все это ставит его в позицию субъекта инклюзивного образовательного процесса и предполагает глубокое изучение основных закономерностей, технологий и механизмов его обучения и воспитания в школе.

С. В. Алехина указывает, что идея инклюзии подразумевает, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка [2]. Ученый подчеркивает, что организация образовательного процесса в гетерогенных группах подразумевает кроме создания инклюзивной среды (макроуровень) реализацию технологий обучения и сопровождения гетерогенных групп обучающихся таким образом, чтобы были удовлетворены потребности каждого ребенка (микроуровень). Последнее предполагает готовность управленческих кадров (директоров, администрации), педагогов, социальных работников и педагогов-психологов к работе с данной категорией обучающихся [2].

Для выявления особых образовательных потребностей детей разного возраста учеными-профессорами Л. А. Байковой, Т. В. Башкиревой, А. Н. Суховым и доцентами М. Г. Гераськиной, О. Д. Мухиной, Ю. В. Назаровой было проведено исследование на базе общеобразовательных школ и вузов Рязанского региона. В исследовании приняли участие всего 1418 респондентов, из них 772 обучающихся. Из них 221 ребенок из социально неблагополучных семей, 107 студентов-инофонов, 444 одаренных ребенка, 305 педагогов, из которых 101 человек – педагоги, работающие с социально неблагополучными подростками, 76 педагогов, работающих с одаренными детьми, 128 педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Опрошено также 144 родителя учащихся [6].

Анкетирование было направлено на выявление доминирующих потребностей обучающихся:

- в самореализации (в получении качественного образования, в творческой реализации, в поддержке связей с национальной культурой, в уважении к себе);
- социальном статусе, одобрении и признании;
- социальных связях (в социальном общении, в преодолении языкового барьера, в психологической поддержке семьи);
- психологической безопасности;
- сохранении здоровья;
- отдыхе, педагогическом сопровождении учащихся;
- материально-техническом сопровождении учебного процесса;
- в специальных условиях обучения.

В результате исследования было выявлено, что особые образовательные потребности детей (обучающихся до 18 лет) в основном совпадают:

- все стремятся к самореализации через качественное образование;
- все нуждаются в творческой деятельности и широком социальном общении;
- большинство нуждается в физической и психологической безопасности;
- треть детей из разных групп нуждаются в педагогической и психологической поддержке с использованием гуманистических приемов педагогической помощи и поддержки (эмпатия, понимание, позитивное принятие, фасилитация, соучастие, сомышление, сопереживание, сотрудничество и др.) [6].

Н. Н. Малярчук и Г. М. Криницина говорят о том, что особые образовательные потребности студентов с ограниченными возможностями здоровья разных гетерогенных групп неразрывно связаны с созданием условий для организации работы по удовлетворению данных потребностей [74]. В связи с этим выделяют следующие особые образовательные потребности в зависимости от нозологии заболевания:

Особые образовательные потребности студентов с нарушениями зрения:

- в тьюторском сопровождении обучающегося;
- использовании специальных технических средств обучения, альтернативных форматов печатных материалов (крупный шрифт), электронных образовательных ресурсов [75];
- актуализации деятельности всех сохранных анализаторов при обучении студентов с нарушениями зрения (полисенсорного восприятия предметов и объектов);
- учете специфической сформированности двигательной сферы (неточность, замедленность);
- охранительном режиме зрительной нагрузки и дозировании учебных нагрузок;
- учете феномена реминисценции в обучении студента с нарушениями зрения (реминисценция – когда последующее повторное воспроизведение оказывается более точным, чем первое);

- учете специфических особенностей речи (многословие, неточность, обтекаемость формулировок, трудности запоминания абстрактной информации, «обедненность» представлений о качественных свойствах предметов и т. д.);
- особой пространственной и временной организации образовательной среды, включая дополнительные индивидуальные занятия по учебным дисциплинам;
- тщательной алгоритмизации двигательных действий, составляющих структуру профессионального навыка;
- тщательной отработке, автоматизации профессиональных навыков, требующих двигательных действий;
- постепенном введении в профессиональную деятельность серий подготовительных занятий перед практикой и т. д.;
- в аудиальном способе получения информации (например, с использованием программ-синтезаторов речи или с помощью тифлоинформационных устройств).

Особые образовательные потребности лиц с нарушениями слуха:

- в обеспечении разнообразия сенсорно-перцептивных ощущений, действий, так как снижение слуха ограничивает объем внешних воздействий, обедняет взаимодействие с внешней средой, затрудняет общение с окружающими;
- оснащении достаточным количеством зрительных материальных опор при обучении (в виде схем, моделей, рисунков, считывания с губ);
- обеспечении снижения напряжения внимания при считывании с губ, так как считывание с губ ведет к утомлению и потере устойчивости внимания;
- обеспечении адекватного темпа и скорости деятельности, что обеспечивает снижение количества ошибок при выполнении задания;
- продуктивности внимания и деятельности посредством обеспечения выразительности изобразительных качеств воспринимаемого материала. Это позволяет слабослышащим легче выделить информативные признаки предмета или явления;
- опоре на ранее изученный материал с помощью актуализации зрительных, тактильных, слуховых и других образов, предметов и представлений;

- систематическом обучении студентов установлению причинно-следственных связей и отношений посредством формирования словесно-логического мышления на материале каждой темы;
- применении предметных алгоритмизированных схем при изучении материала;
- разработке индивидуальных учебных планов и индивидуальных графиков обучения;
- специальной организации коммуникативной деятельности на занятиях в формате «студент – преподаватель», «студент – студент», «студент – группа студентов»;
- специальной организации речевой деятельности при изучении каждой темы, предполагающей использование различных моделей речевых высказываний;
- формировании пакета специальных демонстрационных средств, обеспечивающих усвоение темы: наглядный материал, видеоматериалы с сопровождением текстовой бегущей строкой или сурдологическим переводом;
- в индивидуальных консультациях с участием сурдопереводчика-консультанта.

Особые образовательные потребности студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата:

- в физических возможностях: несформированность зрительно-моторной координации (несогласованность в работе руки и глаз), общедвигательные нарушения, нарушения кинестетического и кинетического праксиса, недостаточная сформированность пространственных представлений;
- особенностях речи: нарушения звукопроизношения, голоса, дикции;
- специальной организации рабочего места;
- сочетании обучения и систематического лечебно-реабилитационного воздействия;
- индивидуальном темпе работы на практических и лабораторных занятиях;
- дополнительных методических средствах при усвоении материала: печатный текст или электронный вариант лекции, магнитофонные записи, кино, мультимедийные средства (интерактивные доски, компьютерные технологии) и т. д.;

- тщательной алгоритмизации двигательных действий, составляющих структуру профессионального навыка;
- отработке до автоматизации профессиональных навыков, требующих двигательных действий;
- в постепенном введении в профессиональную деятельность серий подготовительных занятий перед практикой и т. д.

Исходя из вышесказанного, следует говорить о том, что вся организация работы по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и созданию условий для успешного обучения должна строиться с учетом ранее выделенных особых образовательных потребностей в зависимости от нозологии заболевания.

Пристальное внимание к обучающимся с инвалидностью подвигло В. З. Кантора и Ю. Л. Проекта к изучению социально-психологического благополучия студентов [52]. Исследование базировалось на положении о том, что инклюзивное образование предполагает формирование в вузе интегративного социально-психологического пространства, в котором студенты с инвалидностью и без нее не испытывают специфических переживаний при взаимодействии в аудиторной и внеаудиторной сфере. Было установлено, что между студентами-инвалидами и студентами, не имеющими инвалидности, нет глобальных различий по параметрам социально-психологического благополучия, что является благоприятной предпосылкой для дальнейшего распространения и развития инклюзии в высшей школе. Принадлежность к одной социальной и возрастной группе и общий вид ведущей деятельности определяют переживание студентами одних и тех же или сходных проблем. Тип инвалидизирующего нарушения здоровья, т. е. отнесенность студента-инвалида к той или иной нозологической категории, обуславливает лишь специфику тех затруднений, с которыми он может столкнуться в высшей школе. Исследователями сделан вывод о том, что успешному включению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс и социальное пространство вуза способствует позитивное восприятие ими вузовской среды.

Еще одно исследование, предметом которого стали поиски возможностей для удовлетворения образовательных и социальных потребностей особых групп детей и студентов, было проведено в рамках

совместного европейского проекта «Темпус-4» СПб АППО, который является партнером исследовательской программы наряду с участниками из Австрии, Германии, Польши и Украины. Данное исследование проводилось с целью получения аналитической информации о численности и особых потребностях гетерогенных групп учащихся и студентов. В том числе выявлялись: отношение к совместному обучению, осведомленность об инклюзивном образовании, образовательные потребности учащихся, социальные нужды, виды возможной педагогической поддержки, организационно-педагогические, учебно-методические и материально-технические потребности, ожидания, связанные с будущим образованием и т. п. [65].

В качестве особых групп детей и студентов в данном исследовании выбраны: дети и молодые люди-инофоны (мигранты); одаренные дети и молодые люди (3 подгруппы: интеллектуально одаренные, художественно одаренные и одаренные в спорте); социально неблагополучные дети и молодые люди; дети и молодые люди с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды).

В основе данного исследования лежит понимание потребностей (социально-педагогическая категория) как возникновение возможностей индивидов расширять свой потенциал и взаимосвязи с обществом в биологическом, социальном и духовном аспектах [65].

Под образовательной потребностью понимается вид общественной необходимости, выраженный в реализации человека как социального субъекта жизнедеятельности. Потребность в общем образовании понимается как надобность в социальных отношениях между теми или иными субъектами образовательного процесса [175].

Первым методологическим основанием данного исследования стала теория ERG Альдерфера [189, 190]. Исследователь выделил три группы потребностей – существования, связи, роста, отражающих образовательные потребности учащихся.

Рассматривая образовательные потребности, можно говорить о тех изменениях, которые происходят в связях ученика с образовательным пространством. Если раньше обучающий процесс строился строго от учителя через учебный материал к ученику, то сегодня эти взаимосвязи изменились. Педагог перестал быть единственным носителем информации, образовательное пространство стало более открытым.

Ученик сам заходит в него, и они вместе с педагогом и другими учащимися формируют данное познавательное поле. Поэтому по-иному формируются и соответствующие потребности.

Второе методологическое основание исследования заключается в понимании сути образовательных потребностей через изменение жизненных задач, которые решает обучающийся через те образовательные отношения, в которые он включается.

Третье методологическое основание состоит в том, что образовательная потребность характеризует изменение отношений субъекта с образовательным пространством, тем самым расширяя его.

Четвертое методологическое основание – образовательные потребности базируются на современных требованиях, предъявляемых к качеству образования, и должны быть направлены на улучшение его характеристик.

Пятое методологическое основание данного исследования заключается в том, что особые образовательные потребности разных гетерогенных групп учащихся сопряжены с ключевыми компетенциями учащихся и направлены на компетенции «учиться быть». Только в гетерогенных группах могут формироваться компетенции «учиться жить вместе» и «учиться быть».

Осмысление сути особых образовательных потребностей учащихся различных гетерогенных групп и создание условий для их учета может позволить решить важные задачи современного образования, так как потребность побуждает к активности, а мотив – к направленной деятельности, связанной с удовлетворением нужд субъекта. Учет потребностей может мотивировать учащихся к образовательной деятельности, что позволит в конечном итоге повысить качество образования.

Опираясь в своем исследовании на труды В. В. Хитрюк, ученые В. В. Валетов, И. В. Журлова, Н. А. Лебедев, Т. В. Палиева говорят о том, что сегодня различия обучающихся есть следствие не только этнического, культурного и социального многообразия, но и источник все возрастающего числа учащейся молодежи со специфическими характеристиками и потребностями, в том числе с отклонениями в развитии [176]. Особые образовательные потребности таких обучающихся могут существенно отличаться от общепринятых, стандартизирован-

ных норм, правил, условий. В то же время можно и нужно рассматривать культурное и социальное многообразие обучающихся не как проблему, а как дополнительную возможность для успешной социализации и полноценной реализации потенциала каждой личности [176].

На основе анализа гетерогенной среды Мозырского государственного педагогического университета имени И. П. Шамякина ученые выделяют следующие типологические группы студентов современных университетов [38]:

- студенты-инофоны;
- студенты из семей представителей различных религиозных конфессий;
- студенты с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития;
- студенты из семей с различными показателями социального неблагополучия;
- студенты, одаренные в различных сферах деятельности;
- студенты, принадлежащие к различным молодежным субкультурам.

Анализ результатов исследования образовательных и социальных нужд респондентов из различных гетерогенных групп позволяет говорить о следующих потребностях:

1. У студентов-инофонов и студентов-представителей различных религиозных конфессий незнание языка и культуры страны приводит к тому, что иностранные учащиеся чувствуют себя неловко, отстают от других студентов в изучении учебных дисциплин. Стремление сохранить собственную идентичность, приверженность прежним ценностям обостряет их пребывание в университете на фоне возникающих конфликтов. Все эти проблемы могут подорвать возможности иностранного студента получать позитивные ощущения, находясь в другой социальной группе [170]. Учащиеся из этой категории испытывают потребности в адаптированных учебных пособиях, в увеличении объема практических занятий для повседневного диалога, в повышении эффективности профориентационной работы при поступлении в университет, в совершенствовании информирования на сайте университета, в проведении тренингов по межкультурной коммуникации.

2. У интеллектуально, художественно и спортивно одаренных студентов выделяют следующие проблемы [94]:

1) неприязнь к образовательной организации. Данный факт зачастую возникает вследствие того, что учебная программа довольно легка. Она очень быстро наскучивает детям, и интерес к образовательному процессу падает. Следом рушится общая дисциплина в аудитории, и эффективность образовательного процесса снижается;

2) стремление к совершенству. Для некоторых одаренных детей характерна внутренняя потребность совершенства и внешняя демонстрация данного явления;

3) сверхчувствительность. Некоторые одаренные дети нередко более уязвимы и очень восприимчивы к сенсорным стимулам. Они воспринимают слова, действия или невербальные сигналы как проявления неприязни, отвержения или как способ противопоставления себя окружающим;

4) погружение в философские проблемы. Для одаренных детей весьма характерны размышления над такими явлениями, как смерть, загробная жизнь, религиозные верования и философские проблемы;

5) игровые интересы. Одаренных детей привлекают более сложные игры и безразличны те, которые привлекают их сверстников. Ввиду этого ребенок изолируется и уходит в себя;

6) несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием. Одаренные дети иногда стремятся к общению с людьми старшего возраста, полагая, что их окружение им не наскучит;

7) нонконформизм. Одаренные дети отвергают типичные и привычные требования, принятые в семье или обществе, которые идут вразрез с их предпочтениями и увлечениями, противопоставляя тем самым себя всему обществу;

8) толерантность к окружающим. Одаренные дети, как правило, считают себя яркими индивидуальностями, и им иногда трудно принять факт, что их окружают иные люди, не похожие на них. Случается, что одаренные дети несносно относятся к детям, которые находятся несколько ниже их в интеллектуальном развитии. Например, они могут бросать вызов окружению посредством открытого выражения своего презрения, нетерпения, неуважения и т. д.

3. У одаренных обучающихся отмечено наличие потребностей в более активном привлечении к творческой интеллектуальной деятельности (участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях и др.); в дополнительных спецкурсах по углубленному изучению отдельных предметов; в расширении материальной базы учреждений образования (обновлении компьютерных лабораторий, библиотечного фонда); в участии в экскурсиях в другие города и страны, в сотрудничестве с обучающимися из других школ и университетов; в специально оборудованных местах для проведения спортивных мероприятий и тренировок; в посещении большего количества выставок, концертов, спортивных соревнований и т. п.; во внедрении в учебный процесс различных инновационных технологий и методов обучения, что на сегодняшний день является весьма востребованным по результатам исследования многих специалистов [88].

4. У студентов с ограниченными возможностями здоровья выявлены следующие особые потребности: обучение вместе с другими учащимися в обычной школе/гимназии/лицее/колледже/университете при создании специальных условий; выбор учреждения образования по месту жительства; моральная и психологическая подготовка общества к инклюзивному образованию; качественное образование и целенаправленная профориентационная подготовка; умение пользоваться знаниями для решения жизненных задач; налаживание контакта и взаимопонимания с педагогами, одноклассниками (одногоруппниками), родителями; более внимательное отношение родителей к проблемам психического и физического здоровья детей; разрешение возникающих конфликтов с одноклассниками (одногоруппниками) и учителями. Выявлены также потребности студентов и родителей в поддержке и понимании в обществе, в близком окружении (родители, сверстники, соседи); в профессиональной психологической поддержке со стороны педагогов и психологов (диагностика возможностей и способностей, развивающих познавательную и личностную сферу, индивидуальные и групповые занятия и тренинги); в индивидуальном подходе при преодолении трудностей в обучении с устранением их причин; потребность родителей в повышении уровня знаний и умений в области воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья; в помощи волонтеров; в информации об успехах и о проблемах разви-

тия их детей; в индивидуальном сопровождении части детей тьютором; в обучении по индивидуальным программам; в специальных учебных пособиях, компьютерных обучающих и развивающих программах; в достаточной адресной материальной поддержке государством семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья; в наличии в учреждении образования особого оснащения (пантусы и лифты, удобная мебель и широкие проходы между партами, удобная столовая, оборудование в кабинетах, новые компьютеры и интерактивные доски, технические условия для дистанционного обучения, большой спортзал, медицинский кабинет, специальная техника для слабослышащих и слабовидящих). Большинство педагогов отмечают потребность в специальной образовательной подготовке для работы с детьми и молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья (в том числе инвалидами) [117].

5. У студентов, отличающихся социальным неблагополучием, потребности во многом сходны с названными выше потребностями детей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению большинства опрошенных педагогов, необходима моральная и психологическая подготовка общества к решению проблем социально неблагополучных детей, подростков и молодежи. Выявлены также потребности родителей в повышении уровня знаний и умений в воспитании ребенка с девиантным (отклоняющимся от нормального) поведением; потребность педагогов в специальной образовательной подготовке для работы с социально неблагополучными детьми. Часть социально неблагополучных обучающихся нуждаются в организации индивидуальных занятий с педагогами, в сопровождении тьютора и т. д.

Исследование практики показывает, что среди проблем, с которыми приходится сталкиваться преподавателям, взаимодействующим со студентами, которые воспитывались в прошлом в неблагополучных семьях, наблюдаются следующие: суицидальные настроения обучающегося, различные фобии, проявляющиеся в навязчивых ритуалах или действиях, эмоциональные проблемы вследствие неспособности выразить свои чувства или идентифицировать их, депрессии, агрессивность (в школьном возрасте проблема «трудных подростков»), депривации (осознание своей ненужности), речевые нарушения и нарушения двигательных функций, девиантная (отклоняющаяся от нормы)

и делинквентная (правонарушительная) формы поведения, приверженность различным субкультурам. Как правило, наличие у обучающегося девиантных форм поведения и стремление к различным субкультурам свидетельствует о поиске «эмоциональной пищи», которой он был ранее лишен в семье. В этом отношении особое значение имеет социально-педагогическая и психологическая поддержка таких социально уязвимых категорий [38].

Таким образом, выявленные в исследованиях особые образовательные потребности обучающихся гетерогенных групп позволяют более эффективно выстраивать деятельность педагогов и образовательных организаций в отношении этих лиц при реализации инклюзивного подхода в образовании.

В настоящее время в России утвержден профессиональный стандарт «Педагог», который вступил в силу с 1 января 2015 года. Одно из необходимых умений – применять специальные подходы в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями: и проявляющих выдающиеся способности, и тех, для кого русский язык не является родным, и учащихся с ограниченными возможностями здоровья и т. д. Также стоит отметить, что в данном стандарте выделены трудовые действия, к которым должны быть готовы педагогические работники [124]:

- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся: одаренные дети, социально уязвимые, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети мигрантов, сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, имеющие синдром дефицита внимания и гиперактивность и др.), с ограниченными возможностями здоровья, с девиациями поведения, с зависимостью;

- создание позитивного психологического климата и условий в группе для доброжелательных отношений между детьми, принадлежащими к разным национально-культурным, религиозным общностям и социальным слоям, а также с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья.

2.3. Возможности образовательных организаций в удовлетворении потребностей обучающихся гетерогенных групп

Инклюзивная практика, особенно на этапе становления, предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. В частности, от студентов с ограниченными возможностями здоровья она требует интеллектуальной и психологической мобилизации, от условно здоровых студентов – толерантности, понимания, готовности оказывать помощь. Даже в странах, где инклюзивная практика в профессиональных образовательных учреждениях имеет продолжительную историю, нередко возникают затруднения у преподавателей, работающих в группах, где есть студенты с особыми образовательными потребностями, в частности, с ограниченными возможностями здоровья [192].

Н. В. Карпушкина, Е. А. Ольхина представляют анализ существующих моделей сопровождения инклюзивного высшего образования в странах Западной Европы [55]. Акценты все также делаются на студентов-инвалидов. Можно выделить основные направления данного сопровождения в Германии и Великобритании:

1. *Тьюторское сопровождение и ассистентство.* Реализация данного направления закреплена за различными структурными подразделениями образовательных учреждений, например, в университете Дуйсбурга-Эссена [118] и Свободном Берлинском университете [120] за университетской консультативной службой. В других примерах обеспечивается силами студентов-добровольцев (Гейдельбергский университет) [119].

Институт тьюторства и ассистентства в Великобритании наиболее полно представлен в Лондонском университете [47]. В штатном расписании университета имеются ставки тьютора, персонального ассистента (*disability adviser*), функционирует специальный отдел, занимающийся заявками на обучение студентов, осуществляющий обратную связь и оказывающий разнообразную помощь студентам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Для всех вузов Великобритании типична практика, когда для студентов с инвалидностью разрабатывается специальное пособие (в Шотландии – *Disabled Students Allowance*), которое позволяет им нанять своего курсника в качестве помощника (ассистента) [195].

2. Вступительная, промежуточная, итоговая аттестация. Данное направление детально представлено в руководстве Информационно-консультационного центра Национального общества содействия студентам для экспертов аккредитационных агентств. Согласно данным рекомендациям, вузы должны предлагать льготы, в рамках которых могли бы приниматься индивидуальные решения в отношении конкретного студента с ограниченными возможностями здоровья: увеличение сроков аттестации, варьирование условий ее прохождения, использование вспомогательных технических средств, привлечение помощников и доступных помещений и др. При этом абитуриенты с ограниченными возможностями здоровья при поступлении в вуз не имеют льгот в плане снижения требований к их образовательному уровню. Считается, что единые требования ко всем поступающим обеспечивают лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью конкурентоспособность на рынке труда [118].

В нормативно-правовой документации вузов Великобритании регламентируется процедура аттестации: информировать студентов о критериях оценивания, осуществлять индивидуальный подход с учетом болезни, оценивать без дополнительного стресса для студента. Большое внимание уделяется процедуре вступительных испытаний студентов [47]. Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью разработана специальная пошаговая инструкция участия в аттестации. Процедура вступительных испытаний варьируется в соответствии с нозологией студентов. Особое внимание уделяется студентам с нарушениями речи. Основанием для проведения альтернативных экзаменов является медицинский отчет, в котором объясняется необходимость их проведения.

3. Система организации практики для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Направление представлено двумя позициями: возможностью заменить общие условия прохождения практики приемлемыми и увеличением сроков ее прохождения по необходимости. В высших учебных учреждениях Великобритании студенты-инвалиды участвуют в производственной практике, стажировках за рубежом. Разработаны модели сетевого взаимодействия (партнерства) в реализации основных видов практик для студентов-инвалидов. Практика и трудоустройство осуществляются при поддержке специальной организации, занимающейся трудоустройством инвалидов (Employability).

В Лондонском университете [47] разработан специальный портал, где размещены ссылки на сайты потенциальных работодателей, университеты, где можно проходить практику, документы о правах инвалидов. Имеется также специальный сайт для желающих учиться и проходить практику в зарубежном вузе.

4. Трудоустройство выпускников с ограниченными возможностями здоровья. В рамках направления обеспечивается взаимосвязь системы высшего образования с рынком труда. Существуют различные модели данной взаимосвязи: единые центры, решающие проблему устройства на работу выпускников с ограниченными возможностями здоровья и активно сотрудничающие с рынком труда и работодателями (Свободный Берлинский университет [120], Гейдельбергский университет [119]; агентства по трудоустройству (специальная университетская команда), проводящие консультации абитуриентов, студентов и выпускников с ОВЗ по вопросам выбора профессии и работы (Свободный Берлинский университет). Вузы активно сотрудничают с различными службами и агентствами по трудоустройству, в которых есть контактное лицо по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. После регистрации в агентстве последние могут получать пособие по безработице и иметь льготные условия при предоставлении рабочих мест. Основная работа по поиску и предоставлению рабочих мест для выпускников с ограниченными возможностями здоровья в вузах Великобритании осуществляется дистанционно, с использованием современных информационных технологий. Имеются специализированные информационные ресурсы содействия профессиональному развитию и карьерному росту лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, сформированы базы данных потенциальных работодателей.

5. Финансовая поддержка студентов-инвалидов. Обеспечивается стипендиальная и иные формы финансовой поддержки, о чем описывается в открытых источниках информации во всех вузах Германии. Определены федеральный, региональный и локальный уровни финансирования, способы, размеры и условия получения различных финансовых льгот и выплат с учетом региональной специфики. Так, от Департамента социального обеспечения предоставляется пособие на уход и пособие по социальной интеграции. От Агентства по трудо-

устройству выплачивается пособие по безработице («базовое обеспечение») в случае поиска работы. Для выпускников вуза с ограниченными возможностями здоровья предоставляется преимущественное право в распределении рабочих мест. После подачи заявки в социальный отдел Берлинского земельного правительства студент с ограниченными возможностями здоровья может претендовать на социальное жилье и при хорошей успеваемости рассчитывать на финансовую поддержку, помощь ассистентов и пр.

В ведущих вузах Великобритании имеется вариативность в условиях, формах и способах материальной поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья: гранты, займы на обучение и др. Они имеют право на возмещение издержек на дорогу в университет или стажировку, специальное оборудование и технические приспособления. Сопровождение вопросов материальной помощи осуществляет специалист-консультант.

б. Организация ресурсных центров высшего образования для инвалидов. Во всех вузах Германии представлены подробные сведения о штате и специфике деятельности ресурсных центров. Приоритетными направлениями их работы являются защита прав обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с международными конвенциями и федеральным законодательством и координация системы их сопровождения в вузе, а также помощь в дальнейшем трудоустройстве. Службы предпринимают меры по предупреждению фактов дискриминации в отношении обучающихся. Особое внимание в деятельности уделяется работе по формированию толерантного отношения к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в студенческой и преподавательской среде. Стратегической задачей высших учебных заведений является получение статуса инклюзивного вуза. За продвижение этих принципов в каждом вузе отвечает уполномоченный по делам инклюзии, находящийся в статусе профессора. На межвузовском уровне службы поддерживают связь с аналогичными структурами других университетов, которые принимают участие в сопровождении и реализации инклюзивного подхода в образовании студентов. Они обеспечивают взаимодействие с администрацией федеральной земли, общественными организациями и пр.

Анализ ресурсных центров высшего образования для инвалидов в Великобритании показал, что в ведущих вузах созданы специальные

центры по сопровождению студентов с ограниченными возможностями здоровья. Центр осуществляет общую координацию работы, консультационные услуги и информационно-материальную поддержку обучающихся (организация встреч, трансфер, подбор программ, работа с документами студентов, оборудование учебного места, подбор тьюторов и ассистентов, информационная поддержка форума студентов).

7. *Информационно-аналитическое сопровождение.* Данный вид сопровождения осуществляют различные структурные подразделения университетов Германии, которые информируют и консультируют студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в рамках своих полномочий. К основным видам работы университетов в этом направлении относятся юридическое и психологическое консультирование, информирование о льготах, о возможностях индивидуального сопровождения в процессе обучения и трудоустройства. На сайтах организаций, в частности университета Дуйсбург-Эссен, размещаются информационные порталы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Систематическую информационную поддержку обучающиеся и преподаватели Гейдельбергского университета получают из регулярно публикуемого информационного бюллетеня для студентов с ограниченными возможностями здоровья и хроническими заболеваниями. В этом университете программа сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью планируется заблаговременно. За 6 месяцев до начала учебы абитуриента с ОВЗ и хроническими заболеваниями проводятся детальные консультации с тьюторами по направлениям подготовки и с ответственными лицами по вопросам инклюзии.

В вузах Великобритании хорошо разработана система учета и общего контроля доступности и качества обучения лиц с инвалидностью. Имеется единая для всех вузов база данных о студентах с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Информационно-аналитическое сопровождение высшего образования инвалидов в вузах Великобритании представлено значительной ресурсной базой. В ведущих вузах обеспечивается специальное сопровождение, включающее современные информационно-коммуникационные системы. Так, в Лондонском университете разработан информационный электронный ресурс-гид DisabledGo, предоставляющий информацию о местах, оборудованных для инвалидов в Велико-

британии (туристические и историко-культурный центры, отели, рестораны). В Ланкастерском университете создан информационный центр, занимающийся вопросами студентов с ОВЗ (Disability service). Большое значение придается электронной среде на основе Moodle.

Таким образом, в вузах Германии и Великобритании активно реализуется практика инклюзивного образования. В каждом университете с учетом региональной специфики действуют под разными названиями службы сопровождения, существует разветвленная система финансовой поддержки и информационного сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, широкая поддержка государства на уровне нормативно-правового регулирования. Вузы Германии объединяет ориентация на индивидуальные запросы студентов с ограниченными возможностями здоровья и хроническими заболеваниями в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Практика реализации инклюзивного подхода в России уступает на данном этапе высокой эффективности представленных зарубежных подходов. Тем не менее ее развитие очевидно.

Законодательством Российской Федерации закреплены равные права студентов с особыми образовательными потребностями, однако механизмы практической реализации предоставленных прав только создаются. Обеспечение для студента с особыми образовательными потребностями равных возможностей в получении профессионального образования это не просто предоставление права посещать образовательные учреждения. Инклюзивное образование предполагает создание необходимой адаптированной образовательной среды и оказание поддерживающих услуг. Трудности этого процесса отражены в понятии «барьеры на пути реализации инклюзивного образования», необходимые условия для успеха образовательной инклюзии – в системе «безбарьерная среда».

Инклюзивная безбарьерная образовательная среда – весь круг условий, в котором студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, обмениваться необходимой информацией, общаться со сверстниками, участвовать в различных формах общественной жизни, получать качественное профессиональное образование, обеспечивающее востребованность и конкурентоспособность на рынке труда.

Исследователи выделяют группы барьеров, которые необходимо преодолеть для создания доступного и комфортного образования для лиц с особыми образовательными потребностями [42, 52, 69, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 208]: архитектурные, организационно-правовые, финансовые, когнитивные, информационные, технические и технологические, кадровые, социально-психологические и др. Их преодоление и составляет смысл возможностей образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования в удовлетворении образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп.

Архитектурные барьеры. Неприспособленность инфраструктуры – одна из наиболее острых проблем, ограничивающих доступ для студентов-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья к получению профессионального образования. Значимость барьеров архитектурного окружения (отсутствие пандусов и лифтов дома, в учебных зданиях, в кампусе, дороги в учебное здание и т. д.) очевидна, так как определяет физическую недоступность окружающей среды для человека с ограниченными возможностями здоровья. Следует понимать, что отсутствие лифтов, пандусов, поручней, специально оснащенных учебных мест в аудиториях, оборудования и технических средств обучения является показателем недоступности для инвалидов того или иного образовательного учреждения. Реализуемая в настоящее время государственная программа «Доступная среда» (Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 г. № 363 (ред. от 21.11.2019 г.) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Доступная среда”») [108] предполагает увеличить долю доступных для инвалидов и других маломобильных групп населения нужных объектов, в частности, учебных зданий.

Согласно государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., предусмотрено увеличение доли учреждений среднего профессионального и высшего образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, с 3 до 25 % (Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295).

Организационно-правовые барьеры. Правовое пространство России на уровне конституирующих федеральных законов для запуска образовательной инклюзии в высшей школе достаточно подготовлено. Однако масштабность и новизна проблемы инклюзивной практики

обучения в профессиональной школе требует разработки значительного числа документов и создания или перестройки целого ряда общественных институтов. Инклюзивное образование на протяжении всей жизни, в отличие от образовательной интеграции учащегося с нарушениями здоровья, является не образовательной, а социокультурной технологией. Это означает системный характер проблемы, которая не может быть решена внутри образовательного ведомства. Так, участниками государственной программы «Доступная среда» являются Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерства культуры, спорта, транспорта, регионального развития, образования и науки, финансов, промышленности и торговли, связи и массовых коммуникаций и др. – всего одиннадцать федеральных министерств и агентств. Решение проблемы совместного обучения в среднем профессиональном и высшем образовании студентов с особыми образовательными потребностями требует взаимодействия различных структур, ведомств и перестройки нормативной базы, определяющей это взаимодействие. Одним из перспективных направлений является разработка форм сетевого взаимодействия различных образовательных организаций, при которой появляется возможность кооперации как в создании образовательных ресурсов для обучения студентов с особыми образовательными потребностями, так и в реализации процесса обучения на комбинированной очно-дистантной основе. В рамках системы образования и отдельных образовательных организаций необходимо создание структур, обеспечивающих все компоненты инклюзивной практики обучения студента с особыми образовательными потребностями, что также требует разработки целого ряда внутренних регламентов образовательных организаций. Если учесть, что развитие инклюзивной практики совпадает с другими процессами системной перестройки высшего образования, – реализацией норм Болонского процесса, переходом на новые образовательные стандарты, реорганизацией неэффективных вузов, участием лучших вузов страны в программах повышения конкурентоспособности и др. – становится очевидной вся сложность создания согласованной и жизнеспособной организационно-нормативной базы для обучения студента с особыми образовательными потребностями.

Финансовые барьеры. Перестройка архитектурной среды, техническое оснащение учебного процесса для студентов с особыми об-

разовательными потребностями, а также штат сотрудников, содействующих реализации этих потребностей, требуют заметных финансовых вложений. Разрабатываемые сейчас федеральные нормативные документы, методические рекомендации по обеспечению инклюзии в образовательных организациях высшего образования пока напрямую не определяют ни источников, ни предполагаемых размеров финансирования всех неизбежных затрат, ни механизмов расчета денежных средств. Складывающаяся в стране внешнеполитическая и экономическая ситуация также не позволяет рассчитывать на достаточное дополнительное финансирование [46]. Для преодоления этого барьера необходимо как целевое финансирование государством и органами управления образованием программ развития инклюзии в высшей школе, так и рациональное использование существующих финансовых возможностей образовательных организаций, а также активный поиск новых источников.

Когнитивные барьеры. Существует распространенное мнение, что большинство студентов с особыми образовательными потребностями не способны освоить учебное содержание в полном объеме. В частности, российское законодательство дает абитуриенту с инвалидностью право внеконкурсного поступления в вуз. Однако более низкие показатели Единого государственного экзамена у выпускников с ограничениями здоровья не обязательно означают невозможность для них получить качественное профессиональное образование. Правильнее будет сказать, что они испытывают затруднения в освоении учебной программы в том же темпе, на том же учебном материале и в той же последовательности, что и другие обучающиеся. Некоторые пути решения этой проблемы отражены в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования нового поколения, где зафиксирована возможность продления для студента с ограниченными возможностями нормативного срока обучения. Стандарт определяет также необходимость разработки индивидуального учебного плана и основной образовательной программы, адаптированных в соответствии с особыми образовательными потребностями студента. Система комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения в вузе также может значительно повысить образовательные возможности студента с ограниченными возможностями здоровья [169].

Информационные барьеры. Трудности выбора профессии для абитуриента с особыми образовательными потребностями, особые условия к обеспечению инклюзивного учебного процесса, ограниченность социальных контактов выпускников специальных (коррекционных) школ – все это возможно хотя бы частично компенсировать доступностью информации о возможностях, существующих для студента в различных организациях среднего профессионального и высшего образования. Современные информационные технологии предоставляют неограниченные возможности для поиска сведений, облегчающих выбор профессии и места учебы. В проектах документов, разрабатываемых Министерством образования и науки и общественными объединениями специалистов, заложено требование обязательного размещения на порталах организаций среднего профессионального и высшего образования информации о наличии условий для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. На сайте образовательной организации должен быть создан специальный раздел (страница), содержащий адаптированные для инвалидов программы подготовки с учетом различных нозологий, информацию о видах и формах сопровождения обучения, о наличии специальных технических и программных средств обучения, о дистанционных образовательных технологиях, о наличии безбарьерной архитектурной среды и пр. [169]. Кроме того, соответствующую информацию необходимо предоставить и для лиц иных гетерогенных групп.

Технические и технологические барьеры. Современный учебный процесс является высокотехнологичным в плане использования технических и информационных средств обучения, что, например, для студента с ограничениями здоровья может выступать и в качестве барьера, и в качестве ресурса. С одной стороны, сложные лабораторные работы, в том числе с использованием технических устройств, обязательные для многих специальностей и направлений подготовки, могут быть трудновыполнимыми или опасными для студента с нарушениями зрения, слуха, моторики. С другой стороны, современные компьютерные и информационные технологии позволяют предоставлять информацию в форме, доступной для студента с сенсорными нарушениями (электронные лупы для слабовидящих и голосовые программы для незрячих; звукоусиливающая аппаратура и мультимедийные средства при нарушениях слуха). Компьютерные тренажеры по-

зволяют студентам с двигательными нарушениями в имитационном режиме выполнять недоступные им экспериментальные процедуры. Разнообразные электронные образовательные ресурсы не могут и не должны в полной мере заменять живое общение с преподавателем и другими студентами в ходе различных форм аудиторных занятий, но могут существенно помочь студенту с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим обеспечение инклюзивного учебного процесса техническими средствами приема – передачи информации в формах, отвечающих особым образовательным потребностям студентов с нарушениями различной нозологии, а также разработка и применение соответствующих педагогических технологий – эффективное средство преодоления барьеров этого вида.

Социально-психологические барьеры («отношенческие», социальные барьеры). Они не имеют внешнего «архитектурного» выражения, не связаны непосредственно с материальными и финансовыми затратами. Их можно обнаружить как непосредственно в организации среднего профессионального и высшего образования, так и в студенческом сообществе. Примерами таких барьеров могут быть существующие профессиональные установки педагогов, остальных студентов, негибкая система оценивания учебных достижений, недостаточность существующей нормативно-правовой базы и т. д. Социально-психологическая обстановка в учебном заведении является немаловажным аспектом инклюзивной образовательной среды [196]. Здесь речь идет о характере отношений, складывающихся у студента с особыми образовательными потребностями с преподавателями, другими студентами, руководителями, персоналом образовательной организации. Проблема заключается в необходимости создания так называемой психологической доступности, т. е. создания общего позитивного настроения, дружественной атмосферы для студентов с особыми образовательными потребностями. Данные социологических и психологических исследований показывают, что при отсутствии психологического комфорта даже самые мотивированные студенты прекращают попытки достойного усвоения профессиональных знаний, умений и навыков.

В западной традиции эта проблема трактуется как толерантное отношение всех субъектов образовательного процесса к студенту с особыми образовательными потребностями. Наследие длительного периода сегрегации неизбежно сказывается на отношении европейских

студентов, а иногда и преподавателей к учащимся. В конце XX столетия борьба против дискриминации в европейских странах способствовала формированию новой культурной нормы – уважению к различиям между людьми [155]. Процесс формирования толерантности к лицам с особыми образовательными потребностями следует рассматривать как целенаправленный, организованный и контролируемый процесс формирования человека или как позитивную, т. е. адекватную общественным ценностям и потребностям социализацию, осуществляемую институтами общества и, в первую очередь, учреждениями системы образования [173].

Понятие толерантности формировалось на протяжении длительного времени и постепенно приобретало, накапливало все более разносторонние значения. Введенное в научный оборот в XVIII в. французским философом Д. де Траси, оно трактовалось вначале как «терпеливость», а затем как «терпимость» [167]. Толерантность, по определению академика В. А. Тишкова, – это личностная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различаются и не сводятся к единообразию или в чью-то пользу [165].

Воспитание в духе толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Многочисленные исследования показывают, что изменение отношения к людям с особыми нуждами тесно связано со степенью информированности общества об их проблемах [48]. В связи с этим в последние годы наметилась положительная динамика в интеграции лиц с особыми образовательными потребностями. Этот факт тем более важен, что студенты, например, с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся вместе со «здоровыми» одноклассниками, находятся в более благоприятном психосоциологическом положении, нежели при дистанционном обучении или обучении в специализированной группе, ведь они более мотивированы на успешное усвоение знаний. Авторы систематических обзоров-исследований в странах, где инклюзивная практика в вузе развивается давно, подчеркивают, что существенным элементом в продвижении интеграционной культуры является наличие общего набора ценностей университета, направленность всего персонала вуза на воспитание толерантных личностей, т. е. наличие «общей философии университета».

У университета должна быть общая философия, знакомая всем, где присутствует взаимопонимание всех учащихся, направленность на раскрытие потенциала и воспитание уважительного отношения к студентам с особыми образовательными потребностями [48]. Лиц с особыми образовательными потребностями следует рассматривать как равноправных субъектов, а требования к общению должны быть едины для всех участников образовательного процесса. Нужно стремиться к равноуважительному партнерству студентов вне зависимости от их возможностей.

Отсутствие кадровых ресурсов. Преодоление всех перечисленных барьеров невозможно без выращивания кадрового потенциала педагогов, реализующих инклюзивное образование. Как и на всех остальных ступенях образовательной инклюзии, в средней профессиональной и высшей школе основным препятствием является отсутствие педагогов, способных обучать различным дисциплинам и профессиям студентов с целым спектром особых образовательных потребностей. Проблему подготовки и переподготовки педагога, в том числе педагога средней профессиональной и высшей школы, для работы в условиях инклюзии заслуженно считают важнейшей среди других задач развития образования [5, 191].

Без соответствующих ценностных ориентаций преподавателя, без его мотивированности, инициативы и специальных усилий невозможно обеспечить подлинное включение студента с особыми образовательными потребностями в учебный процесс. Трудности связаны также с дефицитом специально-психологических и специально-педагогических знаний у педагогов, без чего невозможно в полной мере учесть образовательные возможности и ограничения студентов с особыми образовательными потребностями. Отношение к инклюзии преподавателей, как подтверждают эмпирические исследования, имеет особое значение для формирования толерантности у всех участников образовательного процесса. Доказано, что если у преподавателя имеется положительная установка к инклюзии, то это влияет абсолютно на все категории студентов.

Важнейший аспект проблемы кадровых ресурсов – проблема управления и кадров, способных управлять процессом создания инклюзивной практики в профессиональном образовании. Общеизвестно,

что образование и социализация лица с особыми образовательными потребностями – комплексная проблема даже в условиях специального образовательного учреждения. Еще большие требования к межпрофессиональному и межведомственному взаимодействию специалистов предъявляет инклюзивный учебный процесс. Управленцы в сфере профессионального образования, сочетающие знания широкого круга педагогических технологий высшей школы со специальной дефектологической подготовкой, практически отсутствуют. Для создания подлинно инклюзивного вуза необходимо выращивание профессионалов новой формации.

Таким образом, преодоление барьеров на пути инклюзии в высшем образовании требует решения следующих задач:

- государственное регулирование инклюзивного образования в соединении с различными формами общественной инициативы;
- обеспечение архитектурной и транспортной доступности кампусов, внутренних помещений, общежитий, спортивных и культурных сооружений;
- снабжение студентов с особыми образовательными потребностями техническими средствами обучения и необходимыми приспособлениями в соответствии с их индивидуальными особенностями;
- оснащение учебно-методическим материалом, при необходимости адаптированным к потребностям студентов;
- психолого-педагогическая переподготовка персонала, в первую очередь, преподавателей организаций профессионального образования;
- формирование культуры толерантности в студенческом сообществе и в образовательной организации в целом.

Степень развитости деятельности образовательной организации в рамках преодоления вышеуказанных барьеров позволяет установить уровень развития культуры инклюзивного образования, центральным звеном которой должна стать идея о том, что инклюзия является определяющим фактором качества деятельности современной организации профессионального образования [193, 194, 200]. Г. Ватерфилд и Д. Вест описали три подхода к организации инклюзивного образования, два из которых они отнесли к компенсаторным и один к истинно инклюзивному [207].

При компенсаторном подходе, обусловленном контингентом обучающихся («contingent approach»), организационные усилия направлены на увеличение учебного времени для студентов с особыми нуждами, персональное тьюторство, предоставление специальных помещений и т. п. Такие меры и действия, с точки зрения организаторов учебного процесса, призваны способствовать ассимиляции студентов с особыми образовательными потребностями в уже существующей системе без каких-либо существенных преобразований последней. Альтернативный компенсаторный подход предполагает включение в учебные курсы дополнительного набора показателей, встроенных в дизайн дисциплины и дающих возможность студентам с особыми образовательными нуждами проявить элементы формирующихся профессиональных компетенций.

Собственно, инклюзивный подход (по Г. Ватерфилд и Д. Вест) предлагает широкий набор средств и способов оценки результатов обучения с учетом многообразия образовательных потребностей студентов. Именно об этом пишет М. Тьенда, утверждая, что разнообразный состав обучающихся не приравнивается к инклюзивной культуре без применения организационных стратегий и практик, способствующих сотрудничеству между студентами, различающимися по своему опыту, взглядам и свойствам [205]. В таком контексте социальные взаимодействия в ходе профессионального обучения оказываются не менее, а иногда и более значимыми для формирования профессиональной идентичности будущих специалистов, а также для поддержания качества среднего профессионального и высшего образования [52].

Заключение

Центральной чертой демократического общества является признание гетерогенности состава его членов. Гетерогенность является горизонтальной характеристикой дифференциации общества, она отражает наиболее видимые формы разнообразия, к таким относятся пол, национальность, вероисповедание, социальное положение и прочее. Гетерогенность показывает, насколько устойчиво и непротиворечиво демократическое общество. Гетерогенные группы людей представляют собой разнородное общество, включающее в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и т. д.), связанных общими интересами, подчиненных какому-либо общему смыслу и находящихся во всесторонней зависимости друг от друга, в нашем случае, – связанных единой учебной деятельностью.

Общество с низкой степенью гетерогенности (или однородное по большинству показателей) является более устойчивым социальным образованием по сравнению с обществом с высокой степенью гетерогенности. Именно признание и принятие разнообразия (многообразия) членами общества способствует его обогащению и переходу на более высокую ступень развития. В социально-педагогическом аспекте гетерогенная группа учащихся есть общность лиц, обучающихся совместно (в одном классе, школе, вузе, организациях дополнительного образования и прочее) и отличающихся по интеллектуальным, физическим, психическим, гендерным, религиозным, возрастным, социальным и иным признакам. Данные группы нуждаются в особом подходе при организации педагогического взаимодействия и получении образования.

Соответственно, создание инклюзивной образовательной среды ставит перед педагогами задачу изменения привычных, складывающихся десятилетиями представлений о формах и методах работы с обучающимися гетерогенных групп. Возникает необходимость поиска новых путей развития образовательной среды так, чтобы обучающиеся из гетерогенных групп смогли развивать свои способности наравне со всеми в условиях, которые учитывают их особые потребности.

В развитии системы российского инклюзивного образования следует выделить ряд этапов, раскрывающих его становление на основе трансформации интегративного образования:

1. Идейный (доинтеграционный, подготовительный). На данном этапе обучение детей с особыми образовательными потребностями строилось на основании медицинского диагноза и осуществлялось без учета интеллектуального уровня развития ребенка в целом, а он мог бы позволить ему влиться в социальную среду здоровых сверстников для своевременной социальной адаптации.

2. Интеграционный. Интегрированное обучение рассматривалось не как самоцель, а как средство преодоления вторичных отклонений у детей с ограниченными возможностями здоровья, влияющих на их социализацию.

3. Интеграционно-инклюзивный. Этап характеризуется расширением нормативных основ инклюзивного образования. Сегодня инклюзивное образование в России строится на основных принципах, вобравших в себя весь исторический опыт развития инклюзии.

Анализ существующего опыта организации образовательного процесса для лиц с особыми образовательными потребностями позволил проследить трансформацию инклюзивного образования из образования интегративного. При этом акценты в исследованиях делаются исключительно на лицах с ограниченными возможностями здоровья и инвалидах. Сегодня в рамках данного направления происходит интенсивное реформирование законодательных основ российского образования, включающих в себя основные положения международных нормативных актов, что во многом обусловлено признанием ценностей инклюзивного образования. При этом следует отметить, что значительное развитие получила линия инклюзии в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья, но иные категории лиц, отнесенные к гетерогенным группам, отражены более чем слабо. Слабые стороны также имеют механизмы массового развития инклюзивного образования.

Особое внимание современного профессионально-педагогического сообщества обращено к проблеме инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе профессионального образования. Проведение теоретико-методологического анализа состояния отечественного инклюзивного образования

позволило констатировать тот факт, что сегодня оно преимущественно остается «детским». Исследователи акцентируют свое внимание на развитии инклюзии прежде всего для таких уровней образования, как дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование. Менее исследованными (и менее нормативно-регулируемыми, как показало наше исследование) являются среднее профессиональное и высшее образование. Исследователи поднимают вопрос необходимости исследования возможностей инклюзии на данных уровнях образования.

Изучение образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп (одаренных обучающихся, обучающихся с низким уровнем социальной адаптации, обучающихся-мигрантов, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья) позволило выделить наряду с особыми общие образовательные потребности, связанные с самоактуализацией, адаптацией, безопасностью, психолого-педагогической поддержкой и сопровождением. Понимание сути особых образовательных потребностей обучающихся гетерогенных групп и создание условий для их учета позволит решать важные задачи современного образования, максимально реализуя принципы инклюзии.

Несмотря на то, что практика реализации инклюзивного образования в отечественном профессиональном образовании во многом уступает ведущим европейским странам, ее развитие очевидно. Это связано с обеспечением для обучающихся с особыми образовательными потребностями равных возможностей через создание инклюзивной безбарьерной образовательной среды. Степень процветания данной деятельности позволит установить уровень развития культуры инклюзивного образования, центральным звеном которой должна стать идея о том, что инклюзия является определяющим фактором качества деятельности современной организации профессионального образования.

Библиографический список

1. *Аксенова, Л. И.* Социальная педагогика в специальном образовании: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Л. И. Аксенова. Москва: Академия, 2001. 192 с. Текст: непосредственный.

2. *Алехина, С. В.* Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина. Текст: электронный // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21520095>.

3. *Алешина, М. В.* Социальный лифт или социальное исключение / М. В. Алешина, И. Р. Плеве. Текст: непосредственный // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 126–131.

4. *Артемьева, В. А.* Взгляд в будущее: профессиональные инклюзии / В. А. Артемьева. Текст: электронный // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 21–22 нояб. 2014 г. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2015. С. 3–5. URL: <https://www.csu.ru/centers/SiteAssets/Сборник.pdf>.

5. *Ахметзянова, А. И.* Профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения для инклюзивного образования в Казанском федеральном университете / А. И. Ахметзянова. Текст: непосредственный // Международный диалог: инклюзия через всю жизнь: материалы Международного образовательного форума, Ростов-на-Дону, 28–29 нояб. 2013 г. Москва: Вузовская книга, 2013. С. 9–13.

6. *Байкова, Л. А.* Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации / Л. А. Байкова. Текст: непосредственный // Человеческий капитал. 2016. № 3 (87). С. 10–14.

7. *Байкова, Л. А.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / Л. А. Байкова; под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. 3-е изд. Москва: Пед. о-во России, 2000. 256 с. URL: <http://gra.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc.pdf>. Текст: электронный.

8. *Балашова, И. В.* Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся / И. В. Балашова, Е. Л. Тихомирова, Е. В. Шадрова. Текст: непосредственный // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 129–141.

9. *Бгажнокова, И. М.* Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. Москва: ВЛАДОС, 2007. 188 с. Текст: непосредственный.

10. *Безрукова, В. С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/index.htm>. Текст: электронный.

11. *Бердяев, Н. А.* Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / Н. А. Бердяев // Философия свободного духа. Москва: Республика, 1994. 191 с. Текст: непосредственный.

12. *Бикбулатов, Р. Р.* К вопросу о формировании готовности педагогов к работе с одаренными обучающимися / Р. Р. Бикбулатов, В. Г. Иванов, Г. Р. Иксанова. Текст: электронный // Казанский педагогический журнал. 2014. № 1 (102). С. 53–59. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21813808>.

13. *Бикбулатов, Р. Р.* Педагогическая готовность к работе с интеллектуально одаренными обучающимися / Р. Р. Бикбулатов. Текст: непосредственный // Евразийский союз ученых. 2015. № 7–4 (16). С. 13–16.

14. *Богоявленская, М. А.* Проблемы одаренного ребенка / М. А. Богоявленская. Текст: электронный // Первое сентября. 2005. № 10. URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200501014>.

15. *Бодалев, А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. Москва: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с. URL: <http://gra.cfuv.ru/courses/os-ped-mast/Doc.PDF>. Текст: электронный.

16. *Буравлева, Н. А.* Инклюзивное образование: первый опыт и проблемы / Н. А. Буравлева, Н. К. Грицкевич, Н. В. Игловская. Текст: непосредственный // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3 (6). С. 61–63.

17. *Бут, Т.* Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана, пер. с англ. И. Аникеева. Москва: Перспектива, 2007. 124 с. URL: <http://perspektiva-inva.ru>. Текст: электронный.

18. *Вердербер, Р.* Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. 320 с. Текст: непосредственный.

19. *Викоренко, В. В.* Психолого-педагогические технологии здоровьесбережения в работе с одаренными обучающимися / В. В. Викоренко, В. В. Сулейманова, И. А. Афанасьева. Текст: непосредственный // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. 2016. № 7 (52). С. 102–106.

20. *Всемирная* программа действий в отношении инвалидов: принята резолюцией 37/52 Генеральной Ассамблеи 03.12.1982 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml.

21. *Всеобщая* Декларация прав человека: принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml.

22. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: в 6 томах / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. Т. 5: Основы дефектологии. 386 с. Текст: непосредственный.

23. *Голиков, Н. А.* Ребенок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией / Н. А. Голиков. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. 428 с. Текст: непосредственный.

24. *Голуб, Е. В.* Инклюзивное образование в высших учебных заведениях России: проблемы и решения / Е. В. Голуб, И. С. Сапрыкин. Текст: непосредственный // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С 109–114.

25. *Греховодова, Д. В.* Психолого-педагогические условия подготовки педагога к взаимодействию с детьми из гетерогенных групп / Д. В. Греховодова, Н. М. Сажина. Текст: электронный // Мир науки: интернет-журнал. 2018. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/142PDMN618.pdf>.

26. *Грозная, Н. С.* Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н. С. Грозная. Текст: непосредственный // Синдром Дауна. XXI век. 2011. № 1. С. 34–41.

27. *Давыдова, Л. Н.* Общие переживания объединяют: нравственное воспитание в инклюзивной среде / Л. Н. Давыдова, М. А. Колокольцева. Текст: непосредственный // Здоровье детей. 2012. № 1. С. 49–51.

28. *Дворецкий, И. Х.* Латинско-русский словарь: 200 тысяч слов и словосочетаний / И. Х. Дворецкий. Москва: Дрофа, 2009. Текст: непосредственный.

29. *Девяцши* и их преодоление в системе интегрированного образования / Г. О. Галич, Е. А. Карпушкина, Л. Н. Корчагина [и др.]. Текст: электронный // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. 2009. № 16. С. 159–161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13051082>.

30. *Декларация* о правах инвалидов: принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН 09.12.1975 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml.

31. *Декларация* о правах умственно отсталых лиц: принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН 20.12.1971 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml.

32. *Декларация* прав ребенка: принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН 20.11.1959 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml.

33. *Дудин, М. Н.* Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением / М. Н. Дудин, Е. Е. Фролова. Текст: электронный // Педагогика. 2017. № 6. С. 45–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30024893>.

34. *Дудырева, Н. В.* Психологическая готовность учителя к работе с одаренными обучающимися: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Наталья Владимировна Дудырева. Ярославль, 2013. 25 с. Текст: непосредственный.

35. *Дудырева, Н. В.* Структура профессионально важных качеств педагога в работе с одаренными обучающимися / Н. В. Дудырева. Текст: электронный // Человек и образование. 2013. № 1 (34). С. 174–178. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19021258&>.

36. *Единая* концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. Текст: непосредственный // Дефектология. 2010. № 1. С. 6–22.

37. *Ештокина, О. В.* Адаптация первоклассников к обучению в школе / О. В. Ештокина. Текст: электронный // Первое сентября. URL: <https://urok.1sept.ru>.

38. *Журлова, И. В.* Специфика работы социального педагога с различными категориями неблагополучных семей учащихся / И. В. Журлова. Текст: электронный // Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сборник научных статей по итогам Международного образовательного проекта «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многооб-

разия». Мозырь: Изд-во Мозыр. гос. пед. ун-та им. И. П. Шамякина, 2016. С. 185–190. URL: <http://mspu.by/files/tempus>.

39. *Журлова, И. В.* Формирование воспитательной инклюзивной среды в университете (из опыта работы Мозырского государственного педагогического университета им. И. П. Шамякина с иностранными студентами) / И. В. Журлова, С. В. Матвеева. Текст: непосредственный // Стратегии формирования инклюзивной среды: материалы Международной научно-практической конференции «Вуз как гетерогенная организация: стратегии формирования инклюзивной среды» / С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. 2016. С. 117–124.

40. *Зинкевич, О. В.* Инклюзивное образование в высшей школе: современные вызовы / О. В. Зинкевич, В. В. Дегтярева, В. И. Зиновьев. Текст: непосредственный // Власть. 2016. № 5. С. 5–10.

41. *Змановская, Е. В.* Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учебное пособие / Е. В. Змановская. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2007. 288 с. Текст: непосредственный.

42. *Зорина, Е. Е.* Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе / Е. Е. Зорина. Текст: электронный // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 5. С. 165–184. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>.

43. *Зотьева, Е. Н.* Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся в образовательных учреждениях / Е. Н. Зотьева. Текст: непосредственный // Теория и практика современной науки. 2017. № 6 (24). С. 1218–1222.

44. *Ибрагимова, Л. А.* Адаптация детей-мигрантов подросткового возраста в поликультурной образовательной организации / Л. А. Ибрагимова, С. М. Амирова. Текст: электронный // Мир науки. 2016. Т. 4, № 5. С. 46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30096178>.

45. *Инклюзивная практика в высшей школе: учебно-методическое пособие* / А. И. Ахметзянова, Т. В. Артемьева, А. Т. Курбанова [и др.]. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 2015. 224 с. URL: https://kpfu.ru/staff_files/F1150883314/Inkljuzivnaya_praktika_v_vysshej_shkole.pdf. Текст: электронный.

46. *Инклюзивное образование и организация учебного процесса в вузе* / М. А. Назаренко, С. Ф. Дзюба, Л. С. Духнина, Э. Г. Никонов. Текст: непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 7. С. 184–185.

47. *Интересные факты о Лондонском университете* // University of London: официальный сайт. URL: https://www.unipage.net/ru/university_of_london.

48. *Исследование самодетерминации студенческой молодежи в условиях инклюзивного образования в федеральном университете* / А. Д. Залялетдинова, Ю. Е. Миндукова, А. А. Новиченко [и др.]. Текст: непосредственный // Грани науки: студенческий научный журнал. 2014. Т. 2, № 2. С. 22–25.

49. *Калита, И. В. Особенности управления качеством образования детей с девиантным поведением* / И. В. Калита. Текст: электронный // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2009. № 1. С. 107–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13757794>.

50. *Каменева, И. В. Вариативная образовательная среда как основа развития одаренных детей* / И. В. Каменева. Текст: непосредственный // Вестник науки и образования. 2015. № 8 (10). С. 104–107.

51. *Кант, И. К вечному миру* / И. Кант. Текст: электронный // Гражданское общество в России: электронная библиотека. https://www.civisbook.ru/files/File/Kant_K_vechnomu_miru.pdf.

52. *Кантор, В. З. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов* / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект. Текст: электронный // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 51–73. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>.

53. *Кантор, В. З. Отношение студенческой молодежи к инвалидам как детерминанта их включения в интегративное реабилитационно-образовательное пространство вуза* / В. З. Кантор, В. В. Пузань. Текст: непосредственный // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляды из Европы и России. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2010. С. 151–163.

54. *Карпечина, Е. Н. Проблемы организации взаимодействия педагога с обучающимися с девиантным поведением* / Е. Н. Карпечина, В. А. Шульгина, С. А. Перцева. Текст: электронный // Современные инновации. 2019. № 2 (30). С. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38016415>.

55. *Карпушкина, Н. В. Анализ моделей сопровождения инклюзивного высшего образования в странах западной Европы* / Н. В. Карпушкина, Е. А. Ольхина. Текст: электронный // Вестник Мининского

университета. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-modeley-soprovozhdeniya-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya-v-stranah-zapadnoy-evropy/viewer>.

56. *Кашапова, Л. М.* Нормативно-правовое обеспечение и регулирование процесса внедрения инклюзивного образования / Л. М. Кашапова. Текст: непосредственный // Вестник УГАЭС. Наука, образование, экономика. Сер.: Экономика. 2012. Вып. 2. С. 131–136.

57. *Кетриш, Е. В.* Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е. В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>. Текст: электронный.

58. *Ковалева, М. А.* Социально-психологические проблемы формирования толерантности к людям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования в вузе / М. А. Ковалева. Текст: непосредственный // Социальная политика и социология. 2011. № 7. С. 41–50.

59. *Конвенция* о борьбе с дискриминацией в области образования: принята Генеральной конференцией ООН 14.12.1960 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml.

60. *Конвенция* о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН 13.12.2006 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml.

61. *Конвенция* о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/.

62. *Конституция* Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. [с изм. от 30.12.2008 г.]. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.

63. *Коркунов, В. В.* Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными потребностями с общеобразовательной средой / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова. Текст: непосредственный // Специальное образование: научно-методический журнал. 2006. № 7. С. 7–12.

64. *Коршакова, Э. С.* Перспективы и противоречия внедрения инклюзивного образования / Э. С. Коршакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Текст: непосредственный // 2014. № 40. С. 59–63.

65. *Крылова, О. Н.* Исследование образовательных потребностей учащихся различных гетерогенных групп / О. Н. Крылова. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2014. № 2 (39). С. 45–49.

66. *Кулагина, Е. В.* Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект: монография / Е. В. Кулагина. Москва: ЛексПраксис, 2014. 206 с. URL: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/obrazovanie_detey-invalidov_e.v._kulagina_monografiya.pdf. Текст: электронный.

67. *Куликова, Д. Н.* Проблемы реализации инклюзивного образования в условиях трансформации высшего образования в России: к постановке вопроса / Д. Н. Куликова. Текст: непосредственный // Философия образования. 2015. № 1 (58). С. 104–115.

68. *Кутепова, Е. Н.* Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях / Е. Н. Кутепова, А. С. Сунцова. Текст: непосредственный // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2. С. 105–110.

69. *Лукьянова, Н. А.* Инклюзия в корпоративной культуре вуза: подходы к пониманию и направления изменения / Н. А. Лукьянова, Н. И. Щукина, Е. В. Фелл. Текст: непосредственный // Вестник науки Сибири. 2016. № 1 (20). С. 101–110.

70. *Малиновская, С. М.* Методологические основания и организационно-педагогические условия успешного образования детей мигрантов / С. М. Малиновская, Н. А. Люрья. Текст: электронный // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 1 (11). С. 103–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25646753>.

71. *Малофеев, Н. Н.* Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко. Текст: непосредственный // Дефектология. 2008. № 2. С. 86–93.

72. *Мальцева, Т. Е.* Высшее инклюзивное образование как новая ступень в общей системе высшего образования / Т. Е. Мальцева, А. Л. Бойко. Текст: непосредственный // Вестник Омского университета. Сер.: Психология. 2017. № 3. С. 32–38.

73. *Малярчук, Н. Н.* «Острые углы» инклюзивного образования учащихся с ОВЗ / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51 (6). С. 235–241.

74. *Малярчук, Н. Н.* Профессионально-пропедевтический консилиум в сопровождении студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Н. Н. Малярчук, Г. М. Крилицына. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2017. 93 с. Текст: непосредственный.

75. *Малярчук, Н. Н.* «Сиолл» – первый в мире электронный учебник для незрячих людей / Н. Н. Малярчук, А. И. Фахрутдинов. Текст: непосредственный // Международный Конгресс практиков инклюзивного образования, приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ», Казань, 15–17 февр. 2016 г. / под ред. Н. М. Прусс. Казань: Изд-во Ун-та управления «ТИСБИ», 2016. С. 239–242.

76. *Мартынов, М. С.* Из опыта работы с одаренными обучающимися в условиях военного вуза / М. С. Мартынов, Ю. Г. Долотин. Текст: непосредственный // Физическое образование в вузах. 2012. Т. 18, № 4. С. 97–102.

77. *Международная конвенция о защите прав всех трудящихся-мигрантов и членов их семей: принята резолюцией 45/158 Генеральной Ассамблеи ООН 18.12.1990 г.* Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/migrant.shtml.

78. *Международная конвенция о ликвидации всех форм расовой дискриминации: принята резолюцией 2106 (XX) Генеральной Ассамблеи ООН 21.12.1965 г.* Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/raceconv.shtml.

79. *Международный пакт о гражданских и политических правах: принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи ООН 16.12.1966 г.* Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactpol.shtml.

80. *Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах*: принят резолюцией 2200 А (XXI) Генеральной Ассамблеи 16.12.1966 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/pactecon.shtml.

81. *Мельникова, М. Л.* Социальная реабилитация подростков: управление и оптимизация: монография / М. Л. Мельникова, А. В. Хуторной. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2015. 123 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25399709>. Текст: электронный.

82. *Методические рекомендации об организации приема инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации высшего образования*: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.06.2015 г. № АК-1782/05. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189456/.

83. *Михалева, Е. С.* Непрерывное образование учителя как ресурс развития потенциала одаренных обучающихся / Е. С. Михалева, В. Г. Рындак. Текст: непосредственный // Грани познания. 2016. № 3 (46). С. 41–44.

84. *Михальчи, Е. В.* Состояние инклюзивного образования в системе высшего образования в России / Е. В. Михальчи. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12445>.

85. *Модернизация образования: проблемы общего, среднего профессионального и высшего образования: материалы 26-х Рязанских педагогических чтений, Рязань, 22 марта 2019 г.* / под общ. ред. Л. А. Байковой, Н. В. Мартишиной. Рязань: Изд-во Ряз. гос. ун-та им. С. А. Есенина, 2019. 224 с. Текст: электронный. URL: <https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/2020/03/61660.pdf>

86. *Мокроусов, С. И.* Тьюторское сопровождение одаренных студентов, обучающихся по художественно-педагогическим специальностям / С. И. Мокроусов. Текст: непосредственный // Педагогика искусства. 2017. № 1. С. 43–48.

87. *Моргунова, Е. В.* Выявление спортивно одаренных обучающихся в образовательной организации / Е. В. Моргунова. Текст: непосредственный // Образование личности. 2015. № 1. С. 94–101.

88. *Мороз, В. В.* Технология развития креативности студентов университета / В. В. Мороз. Текст: электронный // Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы Международного конгресса, Витебск, 22–27 сен. 2014 г.: в 2 томах. Витебск: Изд-во Витеб. гос. ун-та им. П. М. Машерова, 2014. С. 172–176. URL: <https://lib.vsu.by/xmlui/bitstream/handle>.

89. *Мухамадиярова, Г. Ф.* Инклюзивное образование: содержание и практика / Г. Ф. Мухамадиярова, С. Г. Усманова. Текст: непосредственный // Мир науки, культуры и образования. 2015. № 1 (50). С. 45–47.

90. *Мушкина, И. А.* Современные направления развития института инклюзивного образования в России / И. А. Мушкина, Н. В. Бородин, О. П. Садилова. Текст: непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3: Педагогика и психология. 2015. № 3 (162). С. 108–113.

91. *Мюллер, В. К.* Большой англо-русский и русско-английский словарь: 450 000 слов и словосочетаний. Новая редакция / В. К. Мюллер. Москва: Дом Славянской книги, 2009. 960 с. Текст: непосредственный.

92. *Назарова, Н. М.* К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова. Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 5–11.

93. *Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»:* утв. Президентом РФ 04.02.2010 г. № Пр-271. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=562811#041888555877723077>.

94. *Немова, Ю. Ю.* Тьюторское сопровождение развития социокультурной компетентности одаренных обучающихся в системе СПО / Ю. Ю. Немова, Г. А. Романова. Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58 (4). С. 183–186.

95. *Нигматов, З. Г.* Инклюзивное образование: история, теория, технологии: монография / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. Казань: Познание, 2014. 219 с. URL: <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=14939>. Текст: электронный.

96. *О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья:* Федеральный закон от 30.06.2007 г. № 120-ФЗ. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_69387/.

97. *О комплексе мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования*: распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.10.2012 г. № 1921-р. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_136627/.

98. *О лицензировании образовательной деятельности*: Постановление Правительства РФ от 28.10.2013 г. № 966 (ред. от 29.11.2018 г.) (вместе с «Положением о лицензировании образовательной деятельности»). Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153731/.

99. *О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы*: указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/.

100. *О совершенствовании деятельности психолого-медико-педагогических комиссий*: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 мая 2016 г. № ВК-1074/07. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_256467/.

101. *О социальной защите инвалидов в Российской Федерации*: Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/.

102. *Об образовании в Российской Федерации*: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

103. *Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации*: Федеральный закон от 06.10.1999 г. № 184-ФЗ. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_14058/.

104. *Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства*: указ Президента РФ от 29.05.2017 г. № 240. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_288278/#dst100007.

105. *Об организации работы по межведомственному взаимодействию федеральных государственных учреждений медико-социальной экспертизы с психолого-медико-педагогическими комиссиями*: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.12.2013 г. № 723. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgireq=doc&base=EXP&n=576566#01822141447203085>.

106. *Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних*: Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/.

107. *Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации*: Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/.

108. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»*: Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 г. № 363 (ред. от 21.11.2019 г.). Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_322085/.

109. *Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности*: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 04.08.2014 г. № 515. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166866/.

110. *Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии*: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.09.2013 г. № 1082. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153650/.

111. *Об утверждении Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи*: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.11.2015 г. № 1309. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_190309/.

112. *Об утверждении* Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1015 (Зарегистрировано в Минюсте России 01.10.2013 г. № 30067). Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152890/.

113. *Об утверждении* Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.10.2015 г. № 1147 (ред. от 31.08.2018 г.) (Зарегистрировано в Минюсте России 30.10.2015 г. № 39572) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019 г.). Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_188408/.

114. *Об утверждении* Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и обновления информации об образовательной организации: Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 г. № 582 (ред. от 21.03.2019 г.). Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_149242/.

115. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. Москва: Азбуковник, 1999. 944 с. Текст: непосредственный.

116. *Олиференко, Л. Я.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учебное пособие / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. Москва: Академия, 2002. 256 с. Текст: непосредственный.

117. *Организационная* модель социализации различных гетерогенных групп в условиях инклюзивной среды университета / В. В. Валетов, Н. А. Лебедев, И. В. Журлова, Т. В. Палиева. Текст: электронный // IDE-Online Journal (International Dialogues on Education: Past and Present). 2017. № 26. URL: <https://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1>.

118. *Организационная* структура университета. Текст: электронный // Universität Duisburg-Essen (UDE): официальный сайт. URL: <https://www.uni-due.de/de/organisation/>.

119. *Организационная* схема. Текст: электронный // Heidelberg University: официальный сайт. URL: https://backend-484.uni-heidelberg.de/sites/default/files/documents/2019-11/Organigramm_RUV_EN_Nov_19.pdf.

120. *Организация* обучения. Текст: электронный // Freie Universität Berlin: официальный сайт. URL: <https://www.fu-berlin.de/en/studium/studienorganisation/index.html>.

121. *Палхаева, Е. Н.* Инклюзивное образование в Республике Бурятия: правовое регулирование и общественная инициатива / Е. Н. Палхаева, Н. Е. Жукова, О. Н. Горковенко. Текст: электронный // Мир науки: интернет-журнал. 2017. Т. 5, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-respublike-buryatiya-pravovoe-regulirovanie-i-obschestvennaya-initsiativa>.

122. *Палхаева, Е. Н.* Проблемы инклюзии в высшем образовании: обзор современных гуманитарных исследований / Е. Н. Палхаева, Н. Е. Жукова. Текст: электронный // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2017/5/26954.pdf>.

123. *Пантелеев, А. Б.* Психолого-педагогические технологии адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / Алексей Борисович Пантелеев. Москва, 2007. 22 с. Текст: непосредственный.

124. *Педагог* (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования): профессиональный стандарт: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Текст: электронный // Городской методический центр. URL: <https://mos-metod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html>.

125. *Педагогический* энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с. Текст: непосредственный.

126. *Пенин, Г. Н.* Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики / Г. Н. Пенин. Текст: непосредственный // Вестник Герценовского университета. 2010. № 9 (83). С. 41–48.

127. *Перевозчикова, Л. С.* Аксиологические основания гуманистической парадигмы высшего образования в культуре информационного общества: автореферат диссертации ... доктора философских наук / Лариса Сергеевна Перевозчикова. Тула, 2009. 42 с. Текст: непосредственный.

128. *Пимонов, В. А.* О некоторых аспектах профилактики девиантного поведения в образовательных учреждениях / В. А. Пимонов. Текст: электронный // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 101–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17969361>.

129. *Показатели* мониторинга системы образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.09.2017 г. № 955. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280282/.

130. *Положение* инвалидов. Текст: электронный // Федеральная служба государственной статистики: официальный сайт. URL: <https://www.gks.ru/folder/13964>.

131. *Положение* о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.11.2015 г. № 1383. Текст: электронный // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/71288178/>.

132. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.08.2013 г. № 1008. Текст: электронный // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70524884/>.

133. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.04.2017 г. № 301. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/.

134. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам ординатуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.11.2013 г. № 1258. Текст: электронный // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70582514/>.

135. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.11.2013 г. № 1259. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158466/.

136. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.06.2013 г. № 464. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_150312/.

137. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1014. Текст: электронный // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70464980/>.

138. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1015. Текст: электронный // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70466462/>.

139. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по программам ассистентуры-стажировки, включающий в себя порядок приема на обучение по программам ассистентуры-стажировки: приказ Министерства культуры Российской Федерации от 12.01.2015 г. № 1. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178508/.

140. *Порядок* приема граждан на обучение по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.01.2014 г. № 36. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_160060/.

141. *Порядок* применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Министерства образования и науки Российской Феде-

рации от 23.08.2017 г. № 816. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/.

142. *Порядок* проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.06.2015 г. № 636. Текст: электронный // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/71145690/>.

143. *Порядок* проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программам ординатуры, программам ассистентуры-стажировки: приказ Минобрнауки России от 18.03.2016 г. № 227. Текст: электронный // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/71375360/>.

144. *Порядок* проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 25.12.2013 г. № 1394. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158654/.

145. *Порядок* проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16.08.2013 г. № 968. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154174/.

146. *Порядок* создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.08.2013 г. № 958. Текст: электронный // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151759/.

147. *Психолого-педагогическое* сопровождение детей-инофонов, билингвов и мигрантов в организациях, осуществляющих образовательную деятельность в условиях ФГОС: учебно-методическое пособие / Н. Н. Касенова, О. В. Мусатова, С. В. Подзорова, Е. В. Ушакова. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2017. 92 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30614155>. Текст: электронный.

148. *Пугачев, А. С.* Инклюзивное образование / А. С. Пугачев. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2012. № 10 (45). С. 374–377.

149. *Пургина, Е. И.* Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. И. Пургина. Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 152–156.

150. *Руководящие* принципы Организации Объединенных Наций для предупреждения преступности среди несовершеннолетних (Эр-Риядские руководящие принципы): приняты резолюцией 45/112 Генеральной Ассамблеи 14.12.1990 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/juveniles_deinquency_prevention.shtml.

151. *Сажина, Н. М.* Типология гетерогенных групп, обучающихся в общеобразовательной организации / Н. М. Сажина, Д. В. Греховодова. Текст: непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 5 (3). С. 149–152.

152. *Саламанская* декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями: принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями; Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf.

153. *Санитарно-эпидемиологические* требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: утв. Постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26. Текст: электронный // Консультант-Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/.

154. *Свиридова, Т. А.* Дистанционные технологии для расширения образовательного маршрута одаренных обучающихся / Т. А. Свиридова. Текст: непосредственный // Сибирский учитель. 2016. № 1 (104). С. 96–99.

155. *Семашко, М. А.* Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках / М. А. Семашко. Текст: электронный // Электронный научно-педагогический журнал. 2007. URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1204.htm>.

156. *Соловьева, Т. А.* Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: монография / Т. А. Соловьева. Москва: Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2018. 160 с. URL: <http://www.bibliogrossica.com/book.html?currBookId=31780>. Текст: электронный.

157. *Сорокатая, Е. И.* Инклюзивное образование: опыт КРАСГАУ и МБИ / Е. И. Сорокатая, Н. Н. Васильева. Текст: непосредственный // Ученые записки Международного банковского института. 2015. № 12. С. 192–195.

158. *Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова [и др.]; под ред. Н. М. Назаровой.* 4-е изд. Москва: Академия, 2010. 396 с. Текст: непосредственный.

159. *Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов: приняты резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 20.12.1993 г.* Текст: электронный // Официальный сайт Организации Объединенных наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml.

160. *Старобина, Е. М.* Специфика профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / Е. М. Старобина. Текст: непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 1, № 3. С. 60–68.

161. *Старовойт, Н. В.* Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации / Н. В. Старовойт, О. В. Антонова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2017. № 21 (155). С. 450–452.

162. *Стаховский, Т. В.* Гетерогенные группы обучающихся в современной школе / Т. В. Стаховский. Текст: непосредственный // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 133–137.

163. *Сухорукова, Л. М.* Миграционный менеджмент в образовании: основные исследовательские задачи / Л. М. Сухорукова. Текст: электронный // Культура. Наука. Интеграция. 2015. № 3 (31). С. 9–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27428372>.

164. *Тимощук, Н. А.* Междисциплинарная интеграция как метод обеспечения высокой интенсивности обучения одаренных обучающихся / Н. А. Тимощук, В. Н. Микелькевич, Е. Н. Рябинова. Текст: непосредственный // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 252–258.

165. *Тишков, В. А.* Толерантность и согласие / В. А. Тишков. Текст: непосредственный // Толерантность, взаимопонимание и согласие: материалы Международной конференции, Якутск, июнь 1995 г. Якутск, 1995. 307 с.

166. *Тодарчук, О. А.* Социальная адаптация детей и молодежи в условиях поликультурной образовательной среды / О. А. Тодарчук. Текст: электронный // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2015. № 2 (40). С. 130–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23458016>.

167. *Толерантное* сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сборник / под ред. С. К. Бондырева. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модэк, 2003. 368 с.

168. *Толковый* словарь русского языка: в 4 томах / под ред. Д. Н. Ушакова. Москва: Советская энциклопедия, 1935–1940. Т. 4. 1500 с. Текст: непосредственный.

169. *Требования* к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенности образовательного процесса: утв. директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Министерства образования и науки Российской Федерации от 26.12.2013 г. № 06–2412вн. Текст: электронный // КонсультантПлюс. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_57872/.

170. *Ульянченко, Н. А.* Особенности организации работы инокультурных групп в учреждениях образования / Н. А. Ульянченко. Текст: электронный // Збірник наукових праць Академії післядипломної адукації. 2017. № 15. С. 379–388. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34902035>.

171. *Уфимцева, Л. П.* Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России / Л. П. Уфимцева, О. Л. Беляева. Текст: непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126–130.

172. *Ушакова, Н. Я.* Обучение русскому языку детей-мигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решения / Н. Я. Ушакова. Текст: электронный // Молодой ученый. 2015. № 10 (1). С. 10–32. URL: <https://moluch.ru/archive/90/18676/>.

173. *Файзрахманова, А. Т.* Толерантное отношение к студентам с ограниченными возможностями здоровья как одно из условий инклюзивного образования в высшем учебном заведении / А. Т. Файзрахманова. Текст: непосредственный // Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: материалы 2-й Международной научно-практической конференции, Якутск, июнь 2014 г. Якутск: Изд-во Сев.-Вост. федер. ун-та, 2014. С. 214–217.

174. *Фалунина, Е. В.* Актуальная модель интеграции детей-мигрантов в поликультурное образование в России / Е. В. Фалунина. Текст: электронный // Евразийский союз ученых. 2015. № 4–12 (13). С. 7–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27497509>.

175. *Федеральный* государственный образовательный стандарт. Текст: электронный. URL: <http://standart.edu.ru/>.

176. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников / В. В. Хитрюк. Текст: непосредственный // Открытая школа. 2014. № 3. С. 51–53.

177. *Хухлаев, О. Е.* Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании / О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова, А. Ю. Шеманов. Текст: электронный // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 1. С. 15–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23104471>.

178. *Хухлаев, О. Е.* Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты / О. Е. Хухлаев, И. М. Кузнецов, М. Ю. Чибисова. Текст: электронный // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21133907>.

179. *Черепкова, Н. В.* Инклюзивное образование / Н. В. Черепкова, А. В. Смуглиенко. Текст: непосредственный // Научное время. 2015. № 11 (23). С. 601–606.

180. *Чикляукова, Е. В.* Гендерный подход к образованию детей-мигрантов / Е. В. Чикляукова. Текст: электронный // Грани познания. 2009. № 3 (4). С. 81–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17909593>.

181. *Шадрова, Е. В.* Инклюзия и гетерогенность: анализ потребностей / Е. В. Шадрова. Текст: непосредственный // Актуальные вопросы инклюзивного образования студентов с инвалидностью и ОВЗ: материалы Всероссийского научно-практического семинара, Череповец, дек. 2017 г. Череповец: Изд-во Череповец. гос. ун-та, 2017. С. 72–78.

182. *Шадрова, Е. В.* Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся / Е. В. Шадрова, Е. Л. Тихомирова. Текст: электронный // Концепт. 2015. Т. 37. С. 171–175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25054688>.

183. *Шиповская, Л. П.* Человек и его потребности: учебное пособие / Л. П. Шиповская. Москва: ИНФРА, 2011. 432 с. Текст: непосредственный.

184. *Шувалова, И. Н.* Проблемы развития инклюзивного образования / И. Н. Шувалова. Текст: непосредственный // Вестник современной науки. 2016. № 5. С. 147–151.

185. *Яковина, А. В.* Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками / А. В. Яковина. Текст: непосредственный // Одаренный ребенок. 2011. № 4. С. 20–28.

186. *Ворон, М. В.* Інклюзивна освіта: українські реалії / М. В. Ворон, Ю. М. Найда. Текст: електронний // Підручник для директора. Київ: Плянди, 2006. Червень. URL: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=443.

187. *Колупаєва, А. А.* Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій [та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ: 2007. 128 с. Текст: безпосередній.

188. *Колупаєва, А. А.* Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія А. А. Колупаєва. Київ: Педагогічна думка, 2007. 458 с. Текст: безпосередній.

189. *Alderfer, C.* An Empirical Test of a New Theory of Human Needs; Organizational Behaviour and Human Performance / C. Alderfer. 1969. May. Vol. 4, № 2. P. 142–175. Text: print.

190. *Alderfer, C.* Existence, Relatedness, and Growth; Human Needs in Organizational Settings / C. Alderfer. New York: Free Press, 1971. 198 p. Text: print.

191. *Boltakova, N. I.* The Substantive and Technological Modernization of the Process of Training the Students who Study as Specialists in the “special (defectology) education” / N. I. Boltakova. Text: print // European Journal of Science and Theology. 2015. Vol. 11, № 4. P. 131–138.

192. *Brandon, T.* The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / T. Brandon, J. Charlton. Text: print // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15, № 1. P. 165–178.

193. *Doughty, H.* Social Capital and the Evaluation of Inclusiveness in Scottish Further Education Colleges / H. Doughty, J. Allan. Text: print // *Journal of Further and Higher Education*. 2008. Vol. 32 (3). P. 275–284.

194. *Fuller, M.* Incorporating Disabled Students within an Inclusive Higher Education Environment / M. Fuller, A. Bradley, M. Healey. Text: print // *Disability and Society*. 2004. Vol. 19 (5). P. 455–468.

195. *Hall, J.* Students first: disabled students in higher education / J. Hall, T. Tinklin. Text: print // *Spotlights, The Scottish Council for Research in Education. Research Report 85*, 1998. 74 p.

196. *Hill, D.* Supporting inclusion of at risk students in secondary school through positive behaviour support / D. Hill, D. Brown. Text: print // *International Journal of Inclusive Education*. 2013. Vol. 17 (8). P. 868–881.

197. *Liasidou, A.* Inclusive education and critical pedagogy at the intersection of disability, race, gender and class / A. Liasidou. Text: print // *Journal for Critical Education Policy Studies*. 2012. Vol. 10, № 1. P. 168–184.

198. *Mittler, P.* International experience in including children with disabilities in ordinary schools / P. Mittler. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill, 2012. 370 p. Text: print.

199. *Ortiz Colón, A. M.* Toward Inclusive Higher Education in a Global Context / A. M. Ortiz Colón, M. Agreda Montoro, M. J. Colmenero Ruiz. Text: electronic // *Sustainability*. 2018. № 10 (8). P. 2670. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/8/2670>.

200. *Prowse, S.* Institutional Construction of Disabled Students / S. Prowse. Text: print // *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2009. № 31. P. 89–96.

201. *Shevlin, M.* Participation in Higher Education for Students with Disabilities: An Irish Perspective / M. Shevlin, M. Kenny, E. Mcneela. Text: print // *Disability and Society*. 2004. № 19. P. 15–30.

202. *Strnadová, I.* Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? / I. Strnadová, V. Hájková, L. Květoňová. Text: print // *International Journal of Inclusive Education*. 2015. Vol. 19 (10). P. 1080–1095.

203. *Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort?* / L. Claiborne, S. Cornforth, A. Gibson, A. Smith. Text: print // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. Vol. 15 (5). P. 513–527.

204. *The role of lecturers and inclusive education* / V. M. Molina, H. P. Rodriguez, N. M. Aguilar [et al.]. Text: print // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016. Vol. 16 (1). P. 1046–1049.

205. *Tienda, M. Diversity and inclusion: promoting integration in higher education* / M. Tienda. Text: print // *Educational Researcher*. 2013. Vol. 42, № 9. P. 467–475.

206. *Vickerman, Ph. Hearing the voices of disabled students in higher education* / Ph. Vickerman, M. Blundell. Text: print // *Disability & Society*. 2010. Vol. 25 (1). P. 21–32.

207. *Waterfield, J. Inclusive assessment in higher education: A resource for change* / J. Waterfield, B. West. Plymouth: University of Plymouth, 2006. Text: print.

208. *Yssel, N. A Door Must Be Opened: Perceptions of Students with Disabilities in Higher Education* / N. Yssel, N. Pak, J. Beilke. Text: print // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2016. Vol. 63 (3). P. 384–394.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Современное состояние инклюзивного образования	4
1.1. Инклюзивное образование: глубинный аспект	4
1.2. Исторические вехи становления системы российского инклюзивного образования.....	11
1.3. Нормативно-правовые основания инклюзивного образования: уровневый аспект.....	17
1.4. Анализ современных исследований состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании.....	34
Глава 2. Гетерогенные группы обучающихся: образовательные потребности и возможности их удовлетворения.....	48
2.1. Понятие гетерогенных групп обучающихся	48
2.2. Особые потребности обучающихся гетерогенных групп	54
2.3. Возможности образовательных организаций в удовлетворении потребностей обучающихся гетерогенных групп	67
Заключение	82
Библиографический список.....	85

Научное издание

Бараковских Ксения Николаевна

ГЕТЕРОГЕННЫЕ ГРУППЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Монография

Редактор В. А. Соловьева
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 28.10.21. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 6,6. Уч.-изд. л. 6,8. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогичес-
кого университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
